



UiO • Universitetet i Oslo

## Det mangfoldige klasserommet

*En kvalitativ studie av elevers forståelser av og refleksjoner rundt mangfold og privilegier*

Ingvild Gjone Holter

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

01.12.2021



# **Det mangfoldige klasserommet**

En kvalitativ studie av elevers forståelser av og refleksjoner rundt mangfold og privilegier

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Ingvild Gjone Holter

© Ingvild Gjone Holter

2021

Det mangfoldige klasserommet

<http://www.duo.uio.no>

## Sammendrag

Respekt for mangfold, verdsettelse av ulikheter og inkludering av den enkelte står sentralt både i skolepolitiske styringsdokumenter og i LK20. Samfunnsfagene har et særlig mandat til å utvikle elevenes bevissthet og perspektiver knyttet til mangfold slik at alle elever opplever tilhørighet i skolens og samfunnets mangfoldige fellesskap. Denne studien undersøker hvilke forståelser av og refleksjoner rundt *mangfold* og *privilegier* et utvalg elever på VG3 gjør. Studien tar utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan forstår et utvalg elever på videregående skole begrepet mangfold og på hvilke måter knytter elevene forståelsene sine til privilegier?*

Oppgavens teoretiske rammeverk baserer seg på perspektiver knyttet til undervisningens sosialiserende og subjektiverende formål og funksjon. I rammeverket fremlegges perspektiver på mangfold knyttet til hvordan begrepet tematiseres og problematiseres i politiske styringsdokumenter og skolekontekst, samt hvordan man kan arbeide for å utvikle elevenes mangfoldskompetanse. Det fremlegges teoretiske perspektiver på privilegier knyttet til identitetskonstruksjon, interseksjonalitet og andregjøringsprosesser. Til sist redegjør jeg for pedagogiske tilnærminger til mangfoldskompetanse strukturert etter Kumashiros rammeverk knyttet til antidiskriminerende undervisning.

Gjennom et kvalitativt forskningsdesign rekrutterte jeg en klasse i Sosialkunnskap på VG3 hvorav 18 deltok i en survey og fire deltok gruppeintervju. På denne måten fikk jeg både et bredt og et dypt innblikk elevenes forståelser og refleksjoner. I sine definisjoner av begrepet legger elevene til grunn både smale, brede og vekslende mangfoldsforståelser. De knytter også mangfoldsbegrepet til egen identitetskonstruksjon og følelse av tilhørighet, samtidig som de bruker det som et andregjøringsbegrep. Elevene knytter mangfoldsbegrepet til privilegier ved å trekke på hvordan deres egne identiteter og majoritetsposisjoner er privilegerte, samt hvordan disse privilegiene inngår i andregjøringsdynamikker. Til tross for bevissthet rundt egne privilegier reflekterer ikke elevene rundt prosesser som kan virke rettferdiggjørende, men uttrykker heller i stor grad takknemlighet for egen majoritetsposisjon. Basert på disse funnene legger jeg til grunn at en passende pedagogisk tilnærming til mangfoldskompetanse for elevene i utvalget vil være undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring.



## Forord

Mange år på Blindern nærmer seg slutten. Det har vært noen begivenhetsrike år siden jeg først satte foten min innenfor dørene på Eilert Sundts hus høsten 2010. Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende prosess med noen utfordringer underveis. Jeg er likevel glad for å ha fått muligheten til å skrive om et tema jeg syntes er interessant og relevant for mitt fremtidige virke som lærer. Derfor håper jeg denne oppgaven kan være et bidrag til økt kunnskap om mangfold, identitet og maktdynamikk i klasserommet.

Først og fremst vil jeg takke informantene mine som stilte opp til intervju og svarte på surveyen. Tusen takk for innsiktsfulle refleksjoner – uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave! En stor takk til læreren som rekrutterte elevene sine til denne studien og som var meget fleksibel og hjelpsom i en tid preget av uforutsigbarhet i skolehverdagen.

Deretter vil jeg takke veilederen min Claudia Lenz, for støtte til dette prosjektet. Dine refleksjoner og innspill har vært svært nyttige og inspirerende. Tusen takk for konstruktive og innsiktsfulle tilbakemeldinger!

Så vil jeg gjerne takke verdens beste kollokvie *Kultureliten*. Erle, Ola og Lotta – hva skulle jeg gjort uten dere? Så vil jeg gjerne takke Kaja for verdifulle innspill til metodedelen og generell støtte og glede. Så vil jeg takke Silje for hyggelige og produktive skrivestunder sammen.

Til slutt vil jeg takke Oskar. Du har gitt meg rom og ubetinget støtte til å være «evig» student og hjulpet meg på veien til å endelig bli det jeg har lyst til. Dine innspill og stahet på mine vegne er jeg veldig takknemlig for. Tusen takk til mamma og pappa for støtte, klemmer og barnepass. Tusen takk til Anna og Tadek for å ha åpnet huset da hele verden stengte ned. Sist, men (ikke) minst, vil jeg takke lille Sofia som kom til verden midt under en pandemi og masterskriving, men som har bragt med seg uendelige mengder glede.





# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	V
Forord.....	VII
<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Problemstilling.....</b>	<b>3</b>
<b>1.3 Oppgavens gang.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Teori og tidligere forskning .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Utdanningens formål og funksjon.....</b>	<b>6</b>
2.1.1 Utdanningens premissleverandører .....	6
2.1.2 Utdanningens sosialiserende funksjon.....	7
2.1.3 Utdanningens subjektiverende funksjon .....	7
<b>2.2 Perspektiver på mangfold .....</b>	<b>8</b>
2.2.1 Mangfoldsbegrepet .....	8
2.2.2 Mangfoldsbegrepet i utdanningspolitiske styringsdokumenter .....	10
2.2.3 Mangfoldsbegrepet i norsk skolekontekst .....	12
2.2.4 Mangfoldskompetanse .....	13
<b>2.3 Perspektiver på privilegier .....</b>	<b>13</b>
2.3.1 Identitetskonstruksjon .....	13
2.3.2 Den norske identiteten .....	14
2.3.3 Interseksjonalitet som analytisk rammeverk.....	15
2.3.4 Privilegier og andregjøring.....	16
<b>2.4 Pedagogiske tilnærminger til mangfoldskompetanse.....</b>	<b>18</b>
2.4.1 Undervisning <i>for</i> den andre .....	19
2.4.2 Undervisning <i>om</i> den andre.....	20
2.4.3 Undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring.....	22
2.4.4 Undervisning som endrer elever og samfunnet .....	23
<b>3. Metode.....</b>	<b>26</b>
<b>3.1 Forskningsperspektiv .....</b>	<b>26</b>
<b>3.2 Forskningsdesign .....</b>	<b>27</b>
3.2.1 Kvalitativ tilnærming.....	27
3.2.2 Pilotstudie.....	27
3.2.3 Utvalg og rekruttering .....	28
<b>3.3 Datainnsamling.....</b>	<b>31</b>
3.3.1 Oversikt over datamaterialet.....	31

3.3.2	Gruppeintervjuer .....	31
3.3.3	Survey .....	34
3.3.4	Det opprinnelige designet.....	35
3.3.5	Transkripsjon .....	35
3.4	Analyse av data.....	36
3.4.1	Analyse av datamaterialet .....	36
3.5	Studiens kvalitet og troverdighet .....	38
3.5.1	Studiens validitet .....	39
3.5.2	Studiens reliabilitet.....	41
3.5.3	Overførbarhet.....	41
3.6	Forskningsetikk .....	42
4.	Analyse .....	44
4.1	Mangfold – forståelser og refleksjoner .....	44
4.1.1	Bred, smal og vekslende mangfoldsforståelse .....	45
4.1.2	Identitetsmangfold og tilhørighet.....	49
4.1.3	Mangfold og andregjøring .....	52
4.2	Mangfold og privilegier – forståelser og refleksjoner .....	54
4.2.1	Privilegerte identiteter .....	55
4.2.2	Privilegier som andregjørende .....	58
4.2.3	Takknemlighetsdiskursen.....	61
5.	Avsluttende diskusjon .....	63
5.1	Hovedfunn.....	63
5.2.	Pedagogiske tilnærminger til mangfoldskompetanse.....	65
5.3	Forslag til videre forskning.....	66
	Litteraturliste.....	68
	Vedlegg .....	77

# 1. Innledning

## 1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse

Mangfold, tilhørighet og inkludering er ord som preger både skolepolitiske og offentlige diskurser i Norge. Begrepene er viktige grunnstener i norsk skole og mangfoldsdiskursen står sterkt i vestlig utdanningspolitikk og forskning (Haugen, 2021). På den offentlige arena blir mangfold diskutert. Senest i november 2021 var mangfold og identitetspolitikk tema i Debatten på NRK (2021) hvor deltakerne havnet i en opphetet diskusjon om tilhørighet og eierskap til eget identitetsuttrykk. De førstnevnte begrepene er også sentrale politiske mål med stor oppslutning (Berg et al., 2010). Kunnskapsdepartementets og IMDIs utdeling av *Mangfoldsprisen* til bedrifter med stort etnisk mangfold (*Mangfoldsprisen*, 2021), Oslo kommunes tiltaks- og aktivitetsplan *OXLO* for mangfold og inkludering i kommunen (*OXLO*, 2020), samt UiOs tiltaksplan for mangfold, likestilling og inkludering blant ansatte og studenter (*Strategi 2030 - Universitetet i Oslo*, 2020), er eksempler på hvordan det arbeides med tematikken i stor skala. I tillegg er respekt for mangfold og inkludering av den enkelte lovfestet i Opplæringslovens formålsparagraf (1998) og ytterligere aktualisert gjennom innføringen av Fagfornyelsen [LK20] (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et av skolens mandater er å anerkjenne og verdsette disse ulikhetene, samt arbeide for at alle elever får oppleve tilhørighet både på skolen og i samfunnet. Mandatet knytter seg til en av grunntankene i læreplanens overordnede del, om at «et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ved å se samfunnet og skolen som *supermangfoldig* (Vertovec, 2019) oppfordres man til å anerkjenne variasjoner i kultur, etnisitet, ulik sosial bakgrunn, politisk ståsted, alder, kjønn, religion, språkkunnskap, seksualitet og psykisk og fysisk helse (Gay, 2013; Røthing, 2020). Det finnes ulike pedagogiske tilnærminger til arbeid med et slikt supermangfold. En måte å arbeide med denne tematikken, er gjennom utvikling av elevers *mangfoldskompetanse*. Gjennom mangfoldskompetanse kan elever få kunnskap og perspektiver knyttet til samfunnets kompleksiteter, samt bli bevisste og kritisk tenkende rundt samfunnets rådende maktforhold (Røthing, 2020). En slik form for mangfoldskompetanse inneholder et kritisk element ved at elevene både tilegner seg kunnskap *om* og perspektiver *på* mangfold i tillegg en bevissthet rundt gjeldende maktforhold, normer og narrativ (Røthing, 2020). En slik kritisk

mangfoldskompetanse kan være en nyttig inngang til å møte det supermangfoldige klasserommet.

Opplevelse av tilhørighet er avgjørende for elevers prestasjoner på skolen (Rogstad & Bjørnset, 2021). Skolen skal være et inkluderende fellesskap hvor enkeltmenneskets tilhørighet i samfunnet fremmes, slik at alle skal behandles likeverdig og ikke utsettes for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette verdigrunnlaget skal realiseres gjennom alle fag, men samfunnsfagene har et særlig mandat til å utvikle elevenes holdninger og verdier knyttet til toleranse, respekt og likeverd. I samfunnsfaget på grunnskolen skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap hvor demokratiske verdier som likestilling, mangfold og menneskerettigheter løftes frem (Utdanningsdirektoratet, 2020a), mens de i samfunnskunnskap på videregående skole i større grad skal utøve samfunnskritisk tenkning og utvikle perspektivmangfold hvor spørsmål om maktstrukturer står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

En utfordring ved den gjeldende mangfoldsdiskursen er at mangfold løftes opp som noe utelukkende positivt, hvor forskjeller kun sees som gode og berikende. Denne harmoniske fremstillingen av mangfold kan være med på å skjule privilegier, maktforhold, samt minoritets- og majoritetsposisjoner i samfunnet, så vel som i klasserommet (Borchgrevink & Brochmann, 2008; Haugen, 2021; Westrheim & Hagatun, 2015). LK20 legger til grunn at den norske skole skal verne om demokratiske verdier og holdninger. Implisitt i dette ligger en forståelse om at alle i et demokratisk samfunn skal alle ha like muligheter til å delta. Dette krever at man arbeider for å fremme minoritetsstemmer gjennom bevisstgjøring rundt minoritet- og majoritetsperspektiver og hva som kreves for å skape et trygt deltakelsesrom hvor samarbeid, dialog og meningsbryting står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det harmoniske mangfoldsbegrepet fremmer også en tanke om at alle aspekter ved mangfold er likeverdige. Dette opprettholder og skjuler gjeldende makthierarkier i klasserommet og samfunnet (Haugen, 2021). Til tross for at skolen skal bidra til å gi samtlige elever like muligheter til å bli demokratiske deltakere, kan skolen også være en arena hvor slike sosiale hierarker reproduseres. På denne måten kan ulike former for undertrykkelse og diskriminering komme til uttrykk og flere elever kan oppleve å ikke ha tilhørighet (Kumashiro, 2002).

Mangfoldsbegrepets individ- og identitetsfokus kan også være med på å dekke over maktstrukturer. Et slikt individfokus kan bidra til å definere bort forskjeller på gruppenivå (Westrheim & Hagatun, 2015). En slik avpolitisering og individdreining av mangfoldsbegrepet kan være problematisk. Underliggende i individdreiningen, ligger en forståelse om at alle

identiteter er sidestilte og likeverdige, noe som kan bidra til å undergrave makthierarkier. Noe av dette harmoniske individfokuset kan vi finne igjen i LK20s tverrfaglige tema *Folkehelse og livsmestring* hvor fokuset på et positivt selvbilde og bygging av en trygg identitet vektlegges. Det tillegges dog et realitetsaspekt når det skrives at «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan leses inn i at man skal klare seg i sine egne identitetsforhandlinger, men uten å ta høyde for til hvilken grad alle har like muligheter til å mestre sitt eget liv. Den overordnede delen av LK20 understreker at dersom man skal arbeide med å dyrke mangfoldet, samt inkludere den enkelte elev, må man utvise et bevisst verdisyn og et profesjonelt skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom skolen skal fungere som en mangfoldig og inkluderende arena hvor alle elever opplever tilhørighet og utvikler seg selv, vil det være nyttig å se nærmere på hvordan man kan fremme disse verdiene, samt utvikle elevenes mangfoldskompetanse.

I min undersøkelse av det aktuelle forskningsfeltet kom jeg over flere studier knyttet til *læreres* forståelser av mangfoldsbegrepet (jf. Haugen, 2021; Jammeh, 2019; Lund, 2018; van Middelkoop et al., 2017). Lærerfokuset vekket interessen min for å undersøke den samme tematikken, men fra et elevperspektiv. Det kan være nyttig å inkludere elevperspektivet for å få en forståelse av hvem man underviser for, og hvilke perspektiver og forforståelser elever bringer med seg inn i klasserommet og derfor hvilke undervisningsmessige valg man da står overfor. Ved å sette elever i fokus for skoleforskning kan man få innsikt i deres livsverden og legge grunnlag for en fremtidig undervisning som i større grad inkluderer elevenes erfaringer og utvider deres forståelser. I denne oppgaven skal jeg bruke innsikt fra elever og teoretiske perspektiver for å analysere deres forståelser av mangfold og privilegier og hvordan disse begrepene settes i sammenheng. Elevenes refleksjoner rundt disse begrepene kan bidra til å få innsikt i diskurser knyttet til makt-dynamikk, tilhørighet og minoritet- og majoritetsposisjoner. På bakgrunn av analysen skal jeg diskutere hvilke pedagogiske tilnærminger og samfunnsfagdidaktiske grep som kan ta i bruk, utvikle og utfordre elevenes mangfoldskompetanse slik at klasserommet kan bli et inkluderende sted hvor alle elever opplever tilhørighet og likeverd i tråd med den norske skolens mandat.

## **1.2 Problemstilling**

Som lærer og skoleforsker burde man sette seg som mål å arbeide for å forstå dynamikker knyttet til diskriminering og på hvilke måter man kan arbeide mot dette (Kumashiro, 2002).

Undersøkelser med mangfoldsfokus kan derfor fungere som en inngang til å forstå hvordan ulike menneskelige faktorer virker sammen og påvirker elevers liv og livsbetingelser, samt komplekse aspekter og utfordringer knyttet til maktforhold, demokrati, inkludering og kritisk tenking (Røthing, 2020). For å få innsikt i elevenes kunnskap om og perspektiver på mangfold, samt maktdynamikker knyttet til dette, søker denne oppgaven å finne ut av hvordan et utvalg elever forstår og reflekterer rundt begrepene *mangfold* og *privilegier*. Oppgaven kan dermed gi et innblikk i hvilke forforståelser lærere kan møte i klasserommet, samt hvilke pedagogiske tilnærminger en lærer kan bruke for å imøtekomme og utfordre disse forståelsene. Denne oppgaven skal derfor svare på problemstillingen:

*Hvordan forstår et utvalg elever på videregående skole begrepet mangfold og på hvilke måter knytter elevene forståelsene sine til privilegier?*

For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- *Hvilke forståelser av og refleksjoner rundt mangfold legger et utvalg elever til grunn?*
- *På hvilke måter knytter elevene mangfoldsforståelsene sine til privilegier?*

Oppgaven avgrenses ved at den legger til grunn et elevperspektiv. Datagrunnlaget består av et gruppeintervju og 18 surveysvar fra elever i en Sosialkunnskapsklasse på VG3. Funnene baseres derfor på elevenes forståelser og refleksjoner. Dette gir innsikt i elevenes egne fortellinger og livsverdener, men vil ikke kunne vise til undervisningspraksiser de tar del i. Oppgavens metodiske grep ble endret underveis ettersom datainnsamlingen fant sted midt under koronapandemien. Pandemien la store begrensninger på tilgangen til elevene, både fordi det var hjemmeskole, hybridskole og lite ønskelig at eksterne aktører oppholdt seg på skolens områder. Endringen av det metodiske opplegget redegjør jeg for i oppgavens tredje kapittel.

### **1.3 Oppgavens gang**

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. Etter innledningen legger jeg frem det teoretiske rammeverket i oppgavens andre kapittel. Kapitlet inneholder redegjørelser og diskusjoner av sentrale begreper, relevant forskningslitteratur og teoretiske perspektiver som danner analysens teoretiske grunnlag. I det teoretiske rammeverket diskuteres undervisningens formål og funksjon, perspektiver på mangfold og perspektiver på privilegier. I oppgavens tredje kapittel

redegjør jeg for metodologiske og forskningsetiske valg og refleksjoner ved undersøkelsen og forskningsdesignet, samt betraktninger rundt studiens validitet og reliabilitet. I det fjerde kapitlet analyseres empirien og diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket. Kapitlet er delt i to og tar utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene jeg har stilt meg. Den første delen analyserer og diskuterer elevenes forståelse av mangfoldsbegrepet, mens det andre tar for seg hvordan elever knytter mangfoldsbegrepet til privilegier. I begge delkapitlene benytter jeg relevante og supplerende utdrag fra gruppeintervjuet og surveyen. I oppgavens siste kapittel oppsummerer jeg oppgavens hovedfunn, diskuterer undervisningsmessige implikasjoner av disse ved å se nærmere på ulike pedagogiske tilnæringer til mangfoldskompetanse, samt at jeg kommer med forslag til videre forskning.

## 2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet gjør jeg rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Innledningsvis ser jeg nærmere på undervisningens formål og funksjon. Deretter ser jeg nærmere på ulike perspektiver på og aspekter ved mangfold for så å se nærmere på perspektiver knyttet til privilegier. Til slutt redegjør jeg for pedagogiske tilnæringer til mangfoldskompetanse.

### 2.1 Utdanningens formål og funksjon

#### 2.1.1 Utdanningens premissleverandører

Formålsparagrafen (§1-1, Opplæringslova, 1998) legger føringer for hva opplæringen i norsk skole skal være. Undervisningen skal forankres historisk, samtidig som den forbereder elever på fremtiden. Respekt for menneskeverdet og menneskerettighetene skal stå sentralt i opplæringen og i dette legges blant annet at elevene skal få kunnskap om kulturelt mangfold, samt få respekt for det enkeltindividet de er. Opplæringen skal fremme demokrati og demokratiske verdier og lære elevene tenke kritisk og handle etisk. Det lovfestes også at elever har medansvar, samt rett til medvirkning. Alle former for diskriminering skal motarbeides og elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger til å kunne mestre livene sine for å kunne delta i samfunnet (Opplæringslova, 1998). Opplæringen skal skje i tråd med de statlige styringsdokumentene som formuleres gjennom læreplanene. Læreplanene gir uttrykk for hvilke kunnskaper myndighetene vil at barn og unge skal ta med seg inn i fremtiden. Den fungerer som et middel for å retningsstyre skolen hvor målene i læreplanen fungerer som viktige styringsinstrumenter (Hovdenak, 2013; Mikkelsen, 2013). Læreplanene gir et innblikk i kunnskapen lærere skal lære bort og hva elevene skal ta med seg videre. Skolen og læreren har et juridisk ansvar for at elevene skal få opplæringen de har krav på. Dette innebærer at en lærer er pliktig til å aktivt forholde seg til den gjeldende læreplanen, samt sin egen faglige utvikling (Fladmoe & Mikkelsen, 2013).

Politikken i læreplanene kommer særlig til uttrykk i de fagspesifikke formålene hvorpå lærerne skal videreformidle disse idealene til elevene sine (Fjeldstad, 2013). De lovpålagte formålene, sammen med læreplanene, gir en tydelig prinsipiell og normativ retning på undervisning i norsk skole. Skolen skal fungere som en sosialiserende arena som viderefører samfunnets rådende prinsipper, samtidig som den har et ansvar om å skape kritisk tenkende individer som utfordrer det bestående. Både Biesta (2009) og Børhaug (2005) ser nærmere på denne spenningen. Biesta



(2009) skiller mellom hvorvidt utdanning har en *kvalifiserende, sosialiserende* eller *subjektiverende* funksjon, hvorpå Børhaug trekker opp et skille mellom hvorvidt samfunnsfaget kan sees i et *nytteperspektiv, et politisk styringsperspektiv* eller i et *danningsperspektiv* (2005).

### **2.1.2 Utdanningens sosialiserende funksjon**

Utdanning kan sees som *kvalifiserende* i form av at den gir elever kunnskap, ferdigheter og forståelse som de kan dra nytte av som samfunnsborgere (Biesta, 2009, s.39-41). Dersom man ser samfunnsfag i et slikt *nytteperspektiv*, knyttes faget til elevenes hverdag samtidig som det bidrar med kunnskaper, ferdigheter og holdninger som de kan bruke til å oppnå noe, som for eksempel *kritisk tenking* (Børhaug, 2005, s.173). Stanley (2015) understreker at kunnskapen man videreformidler aldri er nøytral. Alle lærere, både bevisst og ubevisst, arbeider innenfor den eksisterende sosiale orden (Stanley, 2015, s.22). Dette medfører at utdanning har en *sosialiserende* funksjon, ved at elever gjennom å ta del i utdanning, blir en del av en spesifikk sosial, kulturell og politisk orden. På denne måten brukes utdanningen til å videreføre samfunnets gjeldende normer, verdier og tradisjoner (Biesta, 2009, s.39-41). I tråd med Biesta, hevder Børhaug at man i så måte kan se samfunnsfaget i et *politisk styringsperspektiv*. Innenfor et slikt perspektiv står nasjonsbygging og legitimering av de bestående samfunnsstrukturene sentralt (Børhaug, 2005, s.171). Dette perspektivet legger til grunn en oppslutning om eksisterende samfunnsforhold hvor samfunnskunnskapen består av å fremstille eksisterende strukturer som riktige og at tanken om at skolens, og særlig samfunnsfagets, funksjon er å videreføre samfunnets grunnleggende verdier og institusjoner (Børhaug, 2005, s.172-173).

### **2.1.3 Utdanningens subjektiverende funksjon**

Freire (2003) mener undervisning i for stor grad lider av *foredragssykdommen* ved at læreren foreleser om virkeligheten som om den er statisk. På denne måten blir elever passive lyttere som kun mottar, sorterer og lagrer informasjonen læreren formidler til dem. I lys av dette må skolen også fungere som et sted hvor elever utvikler seg til å bli selvstendige, reflekterende individer (Biesta, 2009). Denne *subjektivering* legger til grunn at skolens oppgave er å legge til rette for at elever ikke blir passive mottakere av den eksisterende sosiale orden, men heller arbeider for at elevene skal utfordre, kritisere og frigjøre seg fra det bestående (Biesta, 2009; Børhaug, 2005). Ettersom det fortsatt eksisterer urettferdighet og diskriminering i samfunnet, har skolen en demokratisk plikt og et «moralsk imperativ», til å endre det bestående. I så måte fungerer undervisning som sosialt *transformerende* (Stanley, 2015, s.18). Dersom man benytter

et slikt *danningsperspektiv* på samfunnsfagundervisning, kan faget fungere som en del av elevenes myndig- og bevisstgjøring (Børhaug, 2005, s.171). Ved å knytte ulike samfunnsfag til danning, tar man også steget vekk fra en passiv overføring av korrekte meninger og handlinger, og myndiggjør elevene slik at de kan kritisk vurdere eksisterende samfunnsforhold og deres egen relasjon til disse. Elevene blir med dette tenkende, politiske, handlende og frigjørende subjekter. Til tross for at samfunnsfaget og skolen ikke kan diktere unges forhold til samfunnet, kan det derimot fungere som en brikke i elevenes kunnskaps- og holdningsbygging (Børhaug, 2005, s.180).

Skolen har ansvar for å utdanne elever for nåtiden, så vel som for fremtiden. Det er umulig å forberede elevene fullt og helt på det komplekse samfunnet de skal bli en del av. Et godt steg på veien er utviklingen av elevenes *selvbestemmelse*. Med dette kan elevene lære å stille spørsmålstegn ved hvorfor ting er blitt som de er blitt. Som samfunnsborgere må elevene ta del i utformingen og kontrollen av de sosiale institusjonene de er en del av (Dewey, 2000, s.186-187). Dette skaper rom for den frigjørende pedagogikk. Innenfor en slik tilnærming opphører den tradisjonelle lærer-elev relasjonen og det anerkjennes at begge parter er både lærere og elever. Eleven skal ikke integreres i den undertrykkende strukturen, men heller endre den strukturen slik at de kan bli «væren'er for sig selv» (Freire, 2003, s.47). Gjennom å være en deltaker i demokratiske praksiser både i og utenfor klasserommet lærer man ikke *om* det politiske systemet, men man tar plass i det. Man utdanner demokratiske medborgere *gjennom* demokrati (Sætra & Stray, 2019, s.23-24, 30).

## **2.2 Perspektiver på mangfold**

### **2.2.1 Mangfoldsbegrepet**

Mangfold forstås ofte som et fenomen som har oppstått de senere årene. Mangfoldsbegrepet knyttes gjerne til en fortelling om økende innvandring fra 1970-tallet og fram til i dag (Røthing, 2020). I en slik fortelling trekkes gjerne mennesker med ikke-europeisk utseende frem som flerkulturelle (Borchgrevink & Brochmann, 2008). Ved å forstå mangfold som noe som kun er knyttet til etnisitet og menneskers opprinnelsesland, kan det bidra til en villedende og endimensjonal verdsettelse av det moderne mangfoldet. Mangfold kan derimot sees i sammenheng med flere ulike variabler (Vertovec, 2007, s.1025). I stedet for å forstå det som et moderne fenomen, kan en utvidet forståelse av mangfold heller inneholde alle typer

«forskjellighet, variasjon, kompleksitet og diversitet» (Røthing, 2020, s.16). Begrepet kan omfatte variasjoner av alle menneskelige aspekter som holdninger, handlinger, religion, sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn, legning, væremåte og erfaringer (Lund, 2018). I så måte er begrepet en oversettelse av det engelske *diversity* (Borchgrevink & Brochmann, 2008) hvor mangfold forstås som noe utover det *flerkulturelle* (Røthing & Bjørnstad, 2015). Mangfoldets ulike variabler skaper *superdiversiteten*. Ved benytte et slikt begrep kan man få et flerdimensjonalt perspektiv på mangfold der man ser forbi etnisk tilhørighet og anerkjenner flere faktorer som påvirker menneskers liv (Vertovec, 2007, s.1025). En utvidet forståelse av mangfold knytter sammen det flerkulturelle med flere mangfoldspekter som kjønn, klasse, funksjonalitet og seksualitet (Røthing & Bjørnstad, 2015).

Mangfoldsbegrepet brukes hyppig og i mange sammenhenger. Begrepet gir ofte positive assosiasjoner og høres «koselig» ut (Røthing, 2020). Til tross for denne harmoniske, nøytrale og inkluderende måten å bruke begrepet på, er det også en skyteskive for kritikk (Borchgrevink & Brochmann, 2008; Haugen, 2021). Ved å bruke mangfold for å beskrive en virkelighet som er uproblematisk og nøytral, blir begrepet enkelt å bruke og vanskelig å argumentere mot (Westrheim & Hagatun, 2015). Borchgrevink og Brochman (2008) skriver at «vi må forholde oss til et begrep som er tiltalende og mykt som en pute, og like vanskelig å få tak i som et vått såpestykke» (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s.24). De undrer seg hvorvidt bruken av mangfoldsbegrepet er en avledningsmanøver som bidrar til å dekke over ulikheter og urettferdighet i samfunnet knyttet til motsetninger i kultur, hudfarge og klasse. Den diffuse definisjonen og bruken av mangfoldsbegrepet gjør at mangfold sees som noe uforholdsmessig positivt, berikende og harmonisk hvor motsetningene i hovedsak dreier seg om kulturkonflikter (Borchgrevink & Brochmann, 2008).

I likhet med Borchgrevink og Brochmann mener Westrheim og Hagatun (2015) at dagens bruk av mangfoldsbegrepet kamuflerer strukturell urettferdighet ved at det dysser ned motsetninger i samfunnet knyttet til kultur, klasse og hudfarge. Tanken på mangfold som noe harmonisk og konfliktfritt møter dog motstand. Nyléhn og Biseth (2015) ser at samfunnsdebatten er preget av dikotomier og polarisering av mangfoldsdiskursen, mellom de som ser mangfold som en samfunnsberikelse mot de som ser det som en utfordring og et problem. Forfatterne mener at man kan bygge ned slike dikotomier ved å vise at mangfold er en essensiell del av å være menneske. På denne måten anerkjennes mangfold som et komplekst fenomen som kan brukes til å undersøke komplekse dynamikker. Vertovec (2007) ser at denne kompleksiteten kan

undersøkes ved å sette søkelys på flere aspekter ved mangfold enn etnisitet. På denne måten kan man knytte de ulike mangfoldsaspektene til sosiale prosesser slik at man kan arbeide med å skape endring. Ved å anerkjenne dimensjonene og dynamikkene ved *superdiversiteten* kan man lære å forstå og forholde seg til ulike forskjeller og deres interaksjon innenfor den sosioøkonomiske konteksten man lever i og påvirkes av (Vertovec, 2007).

Dersom man ser mangfold som noe utelukkende knyttet til identitet og kultur, kan det bidra til å opprettholde stereotypier og skiller mellom *oss* og *dem*. Hvis vi derimot forstår mangfold som et komplekst fenomen, kan det åpne for at man ser likheter på tvers av forskjellige grupper og kontekster. En slik bred tilnærming kan også føre til at vi forstår hvordan menneskers ulike dimensjoner og faktorer spiller sammen og hvorfor enkelte grupper er mer utsatte enn andre (Røthing, 2020). I en pedagogisk sammenheng er dette relevant fordi nyansert og beriket innsikt i mangfold kan gi læreren økt forståelse variasjon på individnivå, og arbeide forbi stereotype oppfatninger av elevgrupper (Nyléhn & Biseth, 2015, s.307-308).

### **2.2.2 Mangfoldsbegrepet i utdanningspolitiske styringsdokumenter**

Som tidligere diskutert i dette teorikapittelet, så eksisterer ikke skolen utenfor politiske målsetninger. Hvilke mangfoldsdiskurser som gjør seg gjeldende på samfunnsnivå har betydning for skolepolitikk, læreplaner og undervisning. I utdanningspolitiske styringsdokumenter og utdanningsforskning ser man gjerne et fokus på *kulturelt mangfold* (Fylkesnes, 2019). Til tross for at hovedfokus ligger på det kulturelle mangfoldet, kan man i styringsdokumentene som ledet opp mot LK20 (jf. Meld. St. 6, 2012; Meld. St. 20, 2012; Meld. St. 28, 2015; NOU, 2015) se en dreining fra en forståelse av mangfold som noe *flerkulturelt*, til mangfold som et mer mangefasettert begrep (Røthing & Bjørnstad, 2015). I Meld.St. 6 «En helhetlig integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap» (2012) fremmes et ønske om kompetanseløft for ansatte i utdanningssektoren på det *flerkulturelle* området. Her kobles mangfoldsbegrepet eksplisitt til det flerkulturelle og innvandring. Meldingen understreker at det er et stort kulturelt og språklig mangfold i hele det norske utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning. Den legger til grunn at dette mangfoldet må anerkjennes og ansees som en kompetanse elever har med seg inn i skolehverdagen og samfunnet generelt, samtidig som det er en utfordring (Meld. St. 6, 2012, s.48).

Senere samme år i Meld. St. 20 «På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen» (2012) brukes en mer utvidet forståelse av mangfoldsbegrepet. Det fremheves at skolen skal gjenspeile samfunnet vi ønsker å leve i og dermed fremme inkluderende idealer med fokus på enkeltmenneske og dets *identitet*. For at opplæringen skal være inkluderende, må skolen ta hensyn til at barn har ulike forutsetninger og at man derfor må imøtekomme den enkelte elev (Meld. St. 20, 2012, s.9). Skiftet i begrepsbruken anerkjenner at elever har ulik kulturell og sosial bakgrunn og at den norske skolen skal være et rom for alle elever uavhengig av evner, funksjonsevne, kjønn eller bakgrunn (Meld. St. 20, 2012, s.11). Mangfoldsfokuset i den offentlige utredningen Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser (NOU, 2015) som dannet grunnlaget for LK20, er mangfold i større grad knyttet til *kulturmangfold* og *flerkulturalitet*. Det skrives at mangfoldet blant elevene er økende og at dette krever økt oppmerksomhet slik at man kan se hva ulike *kulturer* kan bidra med i skolen og i samfunnet. I utredningen knyttes også mangfold til identitet og «norskhet». Skolens rolle er å bidra til å bygge et felleskap i befolkningen ved å anerkjenne «norskhet» som noe dynamisk og må legge til rette for en kontinuerlig utvidelse av mangfoldet av kulturelle uttrykksformer (NOU, 2015, s.50).

I kjølvannet av stortingsmeldingene og utredningene som ledet opp til LK20, igangsatte UDIR «Kompetanse for mangfold». Dette var et kompetanseløft som satte seg fore å utvikle flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene (Lødding et al., 2018). Dette kompetanseløftet møtte kritikk fra flere hold. Burner og Biseth (2016) mener at i satsingen forstår mangfold som et konsept som omhandler innvandrere, eller *de andre*. Problemet med at en slik forståelse legges til grunn i utdanningspolitiske styringsdokumenter, er at politiske mål står i en maktposisjon overfor lærere. De politiske forståelsene av mangfold er styrende for skolen. Forfatterne ser derfor behovet for å redefinere mangfoldsbegrepet ved å ikke arbeide med *de andre* i nasjonale satsinger knyttet til mangfold, og ikke se mangfold som noe som eksisterer mellom grupper, men heller som noe som eksisterer innad i grupper (Burner & Biseth, 2016). Den nasjonale satsingen møtte også kritikk fra Westrheim og Hagatun (2015). De tar for seg hva satsingen *burde* innebære. Forfatterne mener at slik mangfoldsbegrepet brukes i satsingen, er utilstrekkelig med tanke på kritiske diskurser om det flerkulturelle samfunnet. Forfatterne mener at myndighetenes bruk av mangfoldsbegrepet tilslører uenighet og strukturell ulikhet (Westrheim & Hagatun, 2015). Forfatterne har vanskeligheter med å se kritiske perspektiver i satsingen, samt undrer seg over satsingens verdimeslige og teoretiske fundament. Mangfoldsbegrepet i satsingen har en politisk forankring og skal operasjonaliseres

i skolen. På denne måten brukes mangfoldsbegrepet normativt overfor skolen, som gjør at man ukritisk får en mangfoldsdiskurs som tilslører ulikhet og strukturell urettferdighet (Westrheim & Hagatun, 2015, s.177)

### 2.2.3 Mangfoldsbegrepet i norsk skolekontekst

Mangfoldsdiskurser har stor betydning for undervisningspraksis. Haugen (2021) har undersøkt hvilke diskursive mønstre som vokser fram av læreres refleksjoner knyttet til mangfold. Hun finner at lærere ser mangfold som *forskjeller* som tas med inn i skoleverket og som særlig synliggjøres over tid og gjennom gode relasjoner. I norske grunnskolelæreres refleksjoner og språk knyttet til mangfold finner hun at noen mangfoldsaspekter fremheves, mens andre utelates. Hun finner også at lærerne, i sine refleksjoner rundt mangfold, ofte unngår å snakke om minoritets- og majoritetsposisjoner, samt mangfoldskonsepter knyttet til ulikhet. De snakker heller om nasjonalitet, språk, seksuell legning, kjønnsuttrykk og religion. I stedet for å snakke direkte om etnisitet, indikeres dette heller gjennom å snakke om språk og nasjonalitet (Haugen, 2021). I likhet med Haugen, undersøker Jammeh (2019) læreres mangfoldsforståelse i sin masteroppgave. Hun identifiserer to ulike mangfoldsforståelser hos lærere: en *smal* forståelse og en *bred* forståelse. Den smale mangfoldsforståelsen er knyttet til en forståelse av mangfold som kulturelt og etnisk mangfold hvor lærerne legger vekt på kulturforskjeller og elevenes bakgrunn og hvor synlige forskjeller og kulturforståelse dominerer. I sine refleksjoner rundt mangfoldsbegrepet benyttet de seg av begreper som flerkulturelt, multikulturelt og etnisk mangfold (Jammeh, 2019). Jammeh (2019) finner dog at når lærerne benytter en bred mangfoldsforståelse, så viser de til alle typer variasjon og forskjeller, også *sosial ulikhet*.

Dersom klasserommet skal være et sted som rommer alle former for mangfold, så ligger ansvaret for å tilrettelegge for dette hos læreren (Jammeh, 2019). En smal mangfoldsforståelse kan også ha betydning for lærernes undervisningspraksis, da kulturforskjeller kan trekkes frem og skape en potensiell distanse mellom læreren og elevgruppen (Jammeh, 2019). Nyléhn og Biseth (2015) mener at dybdeforståelse av årsakene til klasseromsmangfold kan bidra til å løse opp i en slik kategorisering av individer. Gjennom økt forståelse for elevene som individer, kan man tilpasse undervisningen enda bedre. Det er viktig at lærere ser individer og ikke stereotyper, samt fremmer mangfoldet innad i grupper istedenfor mellom dem. Mangfold er noe vi alle har, og er ikke noe som karakteriserer *de andre*. Skillelinjene mellom oss og dem skal ikke lenger sees som relevante. Mangfold er essensen i menneskelig utvikling og hvorfor

vi er så intelligente som vi er og derfor også essensiell del ved å være menneske. Artikkelen viser at man kan utforske mangfold utover ofte brukte samfunnsfaglige kategorier for å få en dypere forståelse for mangfold (Nyléhn & Biseth, 2015).

#### **2.2.4 Mangfoldskompetanse**

For å bekjempe ulike former for diskriminering og fordommer i skolen, gjør lærere og skoleforskere typisk to ting: de arbeider for å forstå dynamikkene knyttet til undertrykkelse og de foreslår måter å arbeide mot det (Kumashiro, 2002). En måte å arbeide mot diskriminering og andregjøring er ved å utvikle elevers *mangfoldskompetanse*. Mangfoldskompetanse kan forstås som en viktig del av opplæringen i norsk skole som følge av innføringen av LK20. LK20 åpner for at elever i skal utvikle mangfoldskompetanse, særlig gjennom dybdelæring og demokratiundervisning (Røthing, 2020). Åse Røthing (2020) legger til grunn at mangfoldskompetanse innebærer kunnskap og perspektiver, da særlig en kombinasjon av disse. *Perspektivene* skal dermed åpne for en bevisstgjøring og kritikk rundt gjeldende maktforhold, mens *kunnskapen* innebærer en utfyllende undervisning med fokus på kompleksiteter, presis språkbruk og innhold (Røthing, 2020, s.21-22). For at elever skal kunne utvikle en slik *kritisk* mangfoldskompetanse er det nødvendig å bruke undervisningspraksiser knyttet til mangfold og maktforhold hvor man bruker et kritisk utenfra-blikk som igjen skaper bevissthet rundt majoritetsprivilegier og problematiserer de bestående maktstrukturene (Røthing, 2020).

### **2.3 Perspektiver på privilegier**

#### **2.3.1 Identitetskonstruksjon**

I det foregående har jeg belyst hvordan mangfoldsbegrepet kan forstås som noe bestående av ulike sosiale kategorier. Disse sosiale kategoriene består dog av individer. Dersom man legger til grunn at mangfoldsbegrepet rommer *alle* menneskelige variasjoner og at hvert individ, til tross for fellestrekk, forstås som unikt for seg selv (Lund, 2018), får begrepet et tydelig *identitetsaspekt*. Et mangfoldig klasserom er et *identitetsmangfoldig* klasserom. Skolen er en betydningsfull arena for elevers identitetsdannelse ettersom deres livssituasjon preges av erfaringene de gjør seg på skolen (Hovdenak, 2013). LK20 er også tydelig på at skolen skal bidra til å forme elevenes identitet og forankre denne i et større fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Man skiller gjerne mellom to forståelser av identitet, den *essensialistiske* forståelsen og den *sosialkonstruktivistiske* forståelsen. En essensialistisk identitetsforståelse legger vekt på identitet som en essens eller en kjerne som kommer til uttrykk på spesifikke måter. Denne identitetsforståelsen kan føre med seg generaliseringer, ved at alle som innehar samme «kjerne», også har like kjennetegn (Prieur, 2002). Eksempelvis vil en essensialistisk forståelse av kjønn legge til grunn kjønnsstereotypiske framstillinger. Slike framstillinger kan føre til at visse kjønnsforhold får gitte betydninger, samt at kjønnsforskjeller settes i fokus og opprettholdes (Røthing, 2014). En sosialkonstruktivistisk identitetsforståelse ser derimot identitet som sosialt konstruert. Denne identitetsforståelsen legger relativisme til grunn ved at identiteter forstås som noe som konstrueres gjennom kulturelt betingede forestillinger. Det å være noe, eksempelvis kvinne eller homofil, tildeles en spesifikk og ulik mening i kulturelle eller sosiale kontekster (Prieur, 2002). Innenfor denne forståelsesrammen forstås møtet mellom individet og samfunnet som det sentrale, dette gjør at ting alltid kunne vært annerledes (Røthing, 2014).

Identiteter kan være begrensende for enkeltmennesket. Ulike kroppslige og sosiale utgangspunkt fungerer som grenser for ulike menneskers muligheter. Både etnisitet, kjønn, alder og klasse er eksempler på noe som kan begrense muligheter. Individene begrenses fordi noen tegn har sosialt etablerte betydninger. Disse tegnene kan de ikke nødvendigvis rå over, i motsetning til for eksempel klesstil og hårsveis. På denne måten konstrueres menneskers identiteter i møte med andre. Mennesker må dermed forholde seg til andres fortolkninger av dem, da særlig de identitetene som har et kroppslig uttrykk og som handler om utseendemessige ulikheter mellom mennesker (Prieur, 2002).

### **2.3.2 Den norske identiteten**

Identitet fremstilles ofte som en positiv størrelse. I Norge kan dette medføre en forventning om at innbyggere i landet vil og ønsker å tilslutte seg ideen om norskhet og en norsk identitet. Denne forventningen til og forestillingen om en nasjonal identitet står sterkt i hele Europa, men rommer også mange utfordringer. Ikke alle innbyggere i Norge føler seg som en del av det nasjonale «vi» gjennom enten å avvise det eller bli avvist av det. I forestillinger og samtaler om norskhet produseres det et «vi», men også et «de» som ikke hører til i det norske (Riese & Harlap, 2021). Dette kan fungere som en ekskluderingsprosess hvor det differensieres mellom «oss» og «de». En slik differensiering produserer grupper basert på normavvik, da ofte knyttet



til opprinnelse og noe uforanderlig og kan dermed kalles *rasialisering* (Riese & Harlap, 2021, s.134). Når en slik rasialisering er diskursiv innebærer det at samtaler og tekster både produserer og reproducerer hierarkiske fremstillinger av menneskegrupper i samfunnet, i dette tilfellet norsk-ikke-norsk (Riese & Harlap, 2021)

Gullestad (2002) skriver at en av utfordringene i den norske integreringsdebatten er hvordan vi, bevisst eller ubevisst, tenker om «dem» gjennom en opprettholdelse av bestående tanker og tolkninger av minoriteter, noe som igjen lager plass for diskriminering. De norske kjerneverdiene knyttet til likhet og homogenitet har vært viktig for den norske kollektive identitetsdannelsen og følelsen av fellesskap. Denne «likhetslogikken» er dog et tveegget sverd, i at den både virker inkluderende og samlende samtidig som den har en ekskluderende funksjon ved å skape et skille mellom «oss» og «de andre». Implisitt i inklusjonsbegrepet ligger en form for avgrensning, hvor det fremmede og det som er annerledes truer det harmoniske bestående (Gullestad, 2002).

### **2.3.3 Interseksjonalitet som analytisk rammeverk**

På lik linje med mangfoldsbegrepet er ikke identitetsbegrepet fri for makthierarkier. En inngang til å forstå maktdynamikker, er ved å ta analytisk utgangspunkt i *interseksjonalitet*. Som en kritikk av endimensjonaliteten i forståelsen av diskriminering, lanserte Kimberlé Crenshaw (1989) begrepet interseksjonalitet for å forstå hvordan ulike typer diskriminering kan krysse hverandre og virke sammen. Dette var særlig knyttet til svarte kvinner i USA som både ble undertrykket som svarte og som kvinner (Crenshaw, 1989). Interseksjonalitet kan dermed forstås som hvordan forskjellige faktorer i et menneskes liv, eksempelvis klasse, kjønn og etnisitet, samvirker og dermed påvirker livsbetingelsene til individet (Orupabo, 2014).

Berg et al. (2010) legger frem flere grunner til at interseksjonalitet er et viktig bidrag som sensitiverende begrep og metodologisk prinsipp (Berg et al., 2010, s.18-19):

- Det kan hjelpe oss til å se noe vi ellers ville vanskelig for å få øye på
- Det peker mot et nødvendig forandrings- eller destabileringsarbeid
- Det trekker blikket mot ordnende praksiser eller det som ofte tas for gitt.
- Det leder oppmerksomheten mot hvordan sammenfiltringer gjøres.
- Det tydeliggjør hvordan fenomener og kategorier som minoriteter og majoritet(er) produseres.

Ved å legge interseksjonalitet til grunn, kan man åpne for å forstå at makthierarkier er komplekse og dynamiske heller enn stabile størrelser (Crenshaw, 1989). Ulike makthierarkier følger ulike aspekter ved mennesker. Dette gjør interseksjonalitet til et godt utgangspunkt for å undersøke maktdynamikker fordi alle mennesker posisjoneres i forhold til sine tilhørigheter. Dette fører til at forskjellsskapende kjennetegn som etnisitet, kjønn, religion, sosial klasse, funksjonalitet, seksualitet og alder har bestemmende innvirkning på menneskers liv og identitet. Konsekvensen av en slik prosess er at noen grupper og identiteter ser umarkerte og nøytrale ut, mens andre identiteter blir markerte (Berg et al., 2010).

Dersom man er åpen for at individer kan inngå i ulike maktstrukturer samtidig, så blir interaksjonen mellom sosiale forskjeller det viktige. Det er viktig å anerkjenne hvordan ulike sosiale differensieringsprinsipper virker sammen og forsterker eller utfordrer betydningen av hverandre (Orupabo, 2014, s.346-347). Det sentrale blir dermed å bevege seg vekk fra tanken om en stabil relasjon mellom menneskelige kategorier og strukturelle størrelser og heller anerkjenne at makt er relativt og derfor ikke kan plasseres i en fast struktur. Hvordan makten fungerer, må analyseres i konkrete undersøkelser av hvordan ulike sosiale kategorier forhandles av spesifikke aktører og hvordan de virker sammen i den gitte situasjonen. Interseksjonalitet kan dermed gjøre oss sensitive og oppmerksomme overfor komplekse maktrelasjoner (Berg et al., 2010, s.8).

### **2.3.4 Privilegier og andregjøring**

Haugen (Haugen, 2021) finner at lærere snakker om mangfold på måter de føler seg komfortable med og har et identitetsfokus i synet på elevgruppen sin. Dette fører til at de unngår minoritets- og majoritetsdiskurser, som kan føre til at privilegier, strukturell ulikhet og makthierarkier i klasserommet overses. Ved å unngå konsepter som kan belyse majoritetsprivilegier og minoriteters ikke-privilegier, kan undervisningen, bevisst eller ubevisst, overføre majoritetsperspektivet som det nøytrale og universelle. Hun legger til grunn at lærerens oppgave blir å ta i bruk en refleksiv stemme, samt anerkjenne klasserommets privilegier og maktdynamikker og med dette skape mer likeverdige undervisningspraksiser (Haugen, 2021, s.126-127).

Interseksjonalitet er også en analytisk inngang til diskusjoner om *privilegier*. Et interseksjonelt perspektiv kan være nyttig i undersøkelser av hvem som er privilegerte, da perspektivet åpner

for å forstå privilegier som et relativt fenomen hvor hvem som er privilegerte og underprivilegerte konstrueres av samspill og kontekst (Røthing, 2020). Berg et al. (2010) at noen strukturelle posisjoner privilegeres. For å undersøke slike privilegeringsprosesser kan man analysere dem som noe som «gjøres» gjennom *minorisering*. Dette begrepet fokuserer på at minoriteter blir til gjennom samfunnsprosesser, der noen *gjøres* til den andre. I lys av dette kan minoritetsidentiteter alltid situeres innenfor og betinges av spesifikke sosiale kontekster. Denne prosessen kalles for *andregjøring* (Jensen, 2011, s.63). Det å minorisere henviser derfor til diskurser, forståelser og praksiser som skaper hierarkier og dermed rangerer og ekskluderer (Berg et al., 2010, s.9-10).

Gullestad (2002) at man i Norge ikke problematiserer «hvithet» nok, da særlig med tanke på hvordan «hvithet» privilegeres. Ved at nordmenn anser seg selv som «fargeblinde», fører til en unngåelse av kritikk mot «hvithet» som privilegium (Gullestad, 2002). I en skolekontekst er andregjøring historisk sett knyttet til diskriminering av elever med annen hudfarge enn hvit, elever fra familier med lav klassebakgrunn, kvinnelige elever, ikke stereotypiske maskuline menn eller elever som kategoriseres som «queer», personer med funksjonsnedsettelse, elever med dårlige språkkunnskaper og elever som ikke er kristne. Disse gruppene defineres i opposisjon til grupper som tradisjonelt sett er favorisert, normalisert og privilegert i storsamfunnet, og forstås derfor som noe annet enn den idealiserte normen (Kumashiro, 2002, s.32).

Denne forståelsen av «de andre», eller minoriteten, kan sees i sammenheng med den statiske forståelsen av minoriteter som preger offentlige diskurser. Her legges en essensialistisk forståelse av minoriteten til grunn hvor minoriserte grupper forstås som stabile størrelser med bestemte kjennetegn og i en underlegen maktposisjon (Berg et al., 2010). Minorisering og majorisering kan knyttes opp mot majoritetens andregjøring av minoriteten, hvor majoritetens «vi» kontrasteres mot minoritetens «de». Og det er kanskje her majoritetens privilegier og makt gjør seg gjeldende, ved at majoriteten har muligheten til å definere og konstruere «den andre», ofte som mindreverdige, samt navngi grupper i samfunnet, både med tanke på hva samfunnet består av, samt hvilke sosiale enheter det inneholder (Gullestad, 2002; Jensen, 2011). Jensen (2011) definerer andregjøring som en:

«discursive processes by which powerful groups, who may or may not make up a numerical majority, define subordinate groups into existence in a reductionist way which ascribe problematic and/or inferior characteristics

to these subordinate groups. Such discursive processes affirm the legitimacy and superiority of the powerful and condition identity formation among the subordinate» (Jensen, 2011, s.65).

Ved å problematisere minoritetsbegrepet som en stabil kategori, kan man utfordre tanken om at makt kun går langs én dimensjon, men heller som en sammenveving av flere dimensjoner. Derfor kan interseksjonalitet bidra til å analysere hvordan relasjonen mellom majoritet og minoritet skapes. Majoritet og minoritet kan ikke forstås som stabile størrelser og ved hjelp av interseksjonelle perspektiver kan man undersøke hvordan ulike identitetsaspekter virker og skaper hierarkier (Berg et al., 2010). Maktrelasjonen mellom majoritet og minoritet er alltid ustabil, ved at det ikke er to stabile størrelser, ei heller statiske kategorier. Hvem som tilhører hvilken kategori, er heller ikke gitt på forhånd. Derfor kan man stille spørsmål ved hvordan de relasjonelle kategoriene minoritet og majoritet blir til gjennom inkluderings- og ekskluderingsprosesser (Berg et al., 2010).

## **2.4 Pedagogiske tilnærminger til mangfoldskompetanse**

Ettersom oppgaven søker å finne ut mer om elevenes forståelser av mangfold og privilegier, bruker jeg denne innsikten i oppgavens femte kapittel til å diskutere pedagogiske tilnærminger til mangfoldskompetanse. En kritisk mangfoldskompetanse kan bidra til at elever får kunnskap om og perspektiver på sosiale kompleksiteter og at de utdannes til å bli bevisste og kritisk tenkende rundt bestående maktforhold, normer og narrativ (Røthing, 2020). I det følgende vil jeg gjøre rede for ulike pedagogiske tilnærminger til hvordan man skal arbeide med en slik mangfoldskompetanse gjennom å sette søkelyset på identitet, tilhørighet, minoritets- og majoritetsperspektiver, fordommer og undertrykkelse. Kapitlene tar utgangspunkt i fire tilnærminger til antidiskriminerende undervisning (*Antioppressive education*) definert i Kumashiros *Troubling Education* (2002). I likhet med Røthing (2020), benytter jeg meg av begrepet *antidiskriminerende* istedenfor *antiundertrykkende* undervisning.

Kumashiro (2002) skriver at ulike utdanningsforskere virker enige i at undertrykkelse er en dynamikk hvor visse måter å være på eller visse identiteter har privilegier i samfunnet, mens andre marginaliseres. Han forteller at de dog er uenige i grunnen til undertrykkelsen, samt hvilke læremidler, pedagogiske tilnærminger og utdanningspolitiske mål som behøves for å skape endring (Kumashiro, 2002, s.31). Riese og Harlap (2021) ser den samme dynamikken i det norske utdanningssystemet. Systemet bidrar til å reprodusere forestillinger om norskhet, til tross for at skolen skal være en arena hvor hegemoniske forestillinger utfordres og kritiseres. I

sitt rammeverk ser Kumashiro nærmere på teorier og praksiser som på ulikt vis konseptualiserer og arbeider mot diskriminering og fordommer i klasserommet og i samfunnet og som kan skape endring (Kumashiro, 2002). Kumashiros rammeverk fungerer her som en inngang til å se på ulike måter å utvikle elevenes mangfoldskompetanse.

#### **2.4.1 Undervisning for den andre**

I denne pedagogiske tilnærmingen ligger fokuset på å forbedre erfaringene til elever som andregjøres eller diskrimineres. Innenfor denne pedagogiske tilnærmingen kan diskriminering konseptualiseres på to måter. For det første sees skoler på som et sted hvor *den andre* behandles dårlig og hvor både elever og ansatte utsetter *den andre* for diskriminering, trakassering, vold, ekskludering og isolasjon, samt at det ikke gjøres noe for å endre denne situasjonen. For det andre sees undertrykkelse på som forventninger og antagelser til *den andre*, særlig hos lærere, som påvirker hvordan *den andre* behandles. Ulike tenke- og følelsesmåter legitimeres og spilles ut som skadelig behandling av *den andre*. Slike bevisste og ubevisste disposisjoner, handler om hvem *den andre* er og kommer til uttrykk som rasistiske fordommer og stereotyper. Disse disposisjonene handler også om hvem *den andre* burde være eller om hvem de privilegerte må være for å ikke være *den andre* (Kumashiro, 2002, s.32-33).

Denne pedagogiske tilnærmingen kan bidra til å endre slike prosesser ved å legge til grunn at skolen er et *skadelig* rom. På denne måten må skolen arbeide for å være et rom for *alle* elever, særlig de som utsettes for diskriminerende praksiser. For å få til dette må skolen være et sted for elevene som inviterer og utdanner *den andre*. I tillegg til å tilby separate rom hvor elever som møter ulike former for diskriminering kan få hjelp, støtte og ressurser, samt en plattform for å bli hørt (Kumashiro, 2002, s.35). Klasserommet får dermed en funksjon som et *safe space* for elevene. I et *safe space* opplever elever både fysisk og metaforisk trygghet og hvor diskriminering, intoleranse og ulikhet ikke tillattes. På denne måten kan elever oppleve velbehag i klasserommet og føle seg trygge nok til å ta risiko (Hunter, 2008, s.8). Lærerens oppgave blir å anerkjenne mangfoldet i elevgruppen og behandle alle elevene i tråd med hvilke identitetsaspekter de tar med seg inn klasserommet. Lærere skal derfor arbeide for å lære om, anerkjenne og bekrefte ulikheter og skreddersy undervisningen til den spesifikke elevgruppen (Kumashiro, 2002, s.35-36).

En av styrkene ved en slik tilnærming er at den tvinger lærere til å anerkjenne det store mangfoldet innad i elevgruppen og derfor oppdage at noen i elevgruppa sannsynligvis har en identitet som er marginalisert. Skolen skal være et sted for alle elever og dersom man ikke arbeider mot diskriminering, så sier man seg enig den (Kumashiro, 2002, s.37). Tilnærmingen har også noen svakheter og kan ikke benyttes som denne eneste tilnærmingen til å forebygge diskriminering og undertrykkelse i klasserommet. Tilnærmingens fokus på individuelle fordommer, kulturelle forskjeller og mellommenneskelig diskriminering kan føre til at læreren ikke oppdager alle former for diskriminering i klasserommet og årsakene til dette. Diskriminering handler om mer enn mellommenneskelig interaksjon.

Denne tilnærmingen har også et fokus på *den andre*. Dette krever en definisjon av den andre. Slike definisjoner er vanskelige å fastslå da slike definisjoner er i stadig endring. Implisitt i dette kommuniseres det også at det er *den andre* som er problemet og at dersom *den andre* ikke var til stede ville ikke skolen vært et diskriminerende sted (Kumashiro, 2002). Dersom man gjør klasserommet til et *safe space* (Hunter, 2008) kan det bidra til å hjelpe én gruppe, men lykkes ikke nødvendigvis å nå fram til elever som marginaliseres på bakgrunn av flere enn én identitet. Interseksjonaliteten i elevgruppen gjør at en pedagogisk tilnærming som legger til grunn én identitet og én form for diskriminering kan ha vanskeligheter med å forebygge interseksjonell diskriminering (Kumashiro, 2002). Som en respons til svakhetene ved klasserommet som *safe space*, foreslår Iversen (2019) heller at klasserommet fungerer som et *uenighetsfellesskap* (jf. *community of disagreement*). I et uenighetsfellesskap finner ulike identiteter med ulike meninger sammen i en felles prosess for å løse felles problemer og utfordringer. Dette kan føre til gode relasjoner i klasserommet og samhandling som fremmer tilhørighet i klassen. Her skjules ikke uenighetene, men heller fremmes som et demokratisk ideal i klasseromskontekst (Iversen, 2019).

#### **2.4.2 Undervisning om den andre**

Denne pedagogiske tilnærmingen dreier seg i større grad om skolens *curriculum* (Kumashiro, 2002). Kumashiro bruker dette begrepet om pensum eller læremidler i undervisning. Jeg vil i det følgende bruke ordet *pensum*. Tilnærmingen fokuserer på hva alle elever, både privilegerte og marginaliserte, skal og burde kunne om *den andre*. Dette legger til grunn at skolen er et sted hvor man lærer og utvider kunnskapsnivået sitt, og hvor kunnskapen kan bidra til både diskriminerende og antidiskriminerende handlinger hos elever. Som følge av dette vil

antidiskriminerende kunnskap være sentralt for å utfordre diskriminerende praksiser i skolen. Kumashiro fremlegger at forskere innfor denne tilnærmingen definerer to typer diskriminerende kunnskap. Den første typen er kunnskap om hva samfunnet definerer som normalt og normativt og kommer gjerne til uttrykk som valg av tema i læreverkene. I en slik delvis og uferdig kunnskap fungerer *den andre* som en kontrast til det normative. Den andre typen er kunnskap viser til en misvisende forståelse av *den andre* basert på stereotypier. Elever eksponeres for en slik kunnskap både på og utenfor skolen og lærer lite som utfordrer disse stereotypiene. Disse to kunnskapstypene kan ansees som delvise sannheter og er problematiske fordi de ofte kommer til uttrykk gjennom et *hidden curriculum*, hvor det som *ikke* sies har stor utdanningsmessig signifikans (Kumashiro, 2002, s.39-40).

Denne pedagogiske tilnærmingen kan bidra til å endre diskrimineringsprosesser gjennom to komplementære måter. For det første kan elevenes pensum utvides og inkludere kunnskapsenheter av *den andre* som feministisk litteratur, klassehistorie og asiatisk historie. For det andre kan man som lærer unngå å ta opp og unnagjøre disse «temaene» et par ganger i året, men heller integrere undervisning og tema om *den andre* gjennom hele skoleløpet og derfor adressere interseksjonalitet og ulike former for undertrykkelse (Kumashiro, 2002, s.41). *Kultursensitiv undervisning* (Abuawad, 2019) kan også være en måte å arbeide innenfor denne pedagogiske tilnærmingen. Gay (2013) konseptualiserer en slik type undervisning gjennom begrepet *culturally responsive teaching* (CRT). I en slik undervisning tar man utgangspunkt i og bruker minoritetelevens kulturelle kompetanse, kunnskaper, erfaringer og referanser. På denne måten kan minoritets elever oppleve at deres kulturelle bakgrunn kommer til nytte som en ressurs i undervisningen og at kunnskapene de tar med inn i klasserommet anerkjennes. På denne måten kan undervisningen oppleves mer relevant for *den andre* (Abuawad, 2019; Gay, 2013).

Styrkene ved denne pedagogiske tilnærmingen er at den fremmer *alle* elever og anerkjenner ulike måter å være på. Ved å øke elevenes kunnskap om den andre og med det hjelpe dem å se gruppelikheter, så kan denne tilnærmingen utfordre diskriminering ved at elever utvikler empati for *den andre* (Kumashiro, 2002, s.41-42). Tilnærmingen har også svakheter. Ved å undervise om *den andre* kan dominante narrativer av den andres erfaringer fremmes. Narrativene blir stående som representasjoner for erfaringene til alle innenfor en gruppe, eksempelvis den *homofile erfaringen* (Kumashiro, 2002, s.44). På denne måten legges essensialistiske identitetsforståelser av *den andre* til grunn, noe som kan føre til at grupper og enkeltmennesker

får tilskrevne identiteter og ekspertstatus og dermed blir stående som ensidige representanter for et komplekst fenomen (Nadim, 2017). Dette kan føre til at sosiale, kulturelle og intellektuelle skiller mellom det normative og den andre opprettholdes. Man må dog fremme stemmer som representerer den andre, men ikke bruke denne kunnskapen som et tillegg til allerede eksisterende kunnskap, heller som en utfordring av det bestående. Skolegang handler om å både tilegne seg kunnskap om det bestående, samtidig som man utfordrer og bryter med eksisterende kunnskap (Biesta, 2009). Derfor burde ikke undervisning *om den andre* ha som mål å fortelle den korrekte fortellingen om den andre, men heller være en katalysator og ressurs for at elevene skal lære mer (Kumashiro, 2002, s.44)

### **2.4.3 Undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring**

Denne pedagogiske tilnærmingen dreier seg i større grad om å undersøke sine egne forutinntattheter om, behandling av og kunnskap om den andre. Tilnærmingen krever at lærere og elever ikke bare undersøker hvordan noen grupper og identiteter blir andregjort i samfunnet. Den krever også undersøkelser knyttet til hvordan noen grupper får privilegier og hvordan disse privilegiene opprettholdes og legitimeres av sosiale strukturer og ideologier. Etersom skolen er en del av samfunnet, så må diskriminering i skolen forsås i lys av samfunnets strukturer og som en institusjon som overfører dominerende ideologier og eksisterende sosial orden. På denne måten fungerer skolen som et sted som privilegerer visse grupper og identiteter og marginaliserer andre (Kumashiro, 2002, s.44-45). Grupper som har en fordel av å beholde status quo, ønsker å opprettholde ting slik de er og ikke åpne for diskusjoner om hva utdanning burde være (Biesta, 2009).

Denne pedagogiske tilnærmingen kan bidra til å endre diskrimineringsprosesser ved å fremme kritikk og endring. Man kan oppnå dette gjennom kritisk bevissthet til diskriminerende strukturer og ideologier, samt få kunnskap om strategier som kan endre disse. Prosessen starter med økt kunnskap, ikke *om den andre*, men *om undertrykkelse*, noe som kan bidra til å forstå sosial ulikhet og utvikle kritisk bevissthet. For å få til dette må man *av-lære* og kritisere eksisterende kunnskap om det normative. Undervisning i kritisk tenking kan bidra til å synliggjøre privilegier som er knyttet til visse identiteter, samt prosessene som skjuler disse privilegiene. Dette innebærer å lære om seg selv og hvordan egen identitet korresponderer med både privilegerte og andregjorte statuser og hvordan dette kan føre til diskriminering. En slik



form for posisjonalitetspedagogikk kan hjelpe elever å gjenkjenne og kritisere egen posisjon og hvordan posisjonen står overfor andre (Kumashiro, 2002).

Freire (2003) er en del av en slik kritisk pedagogikk. Han foreslår en problemformulerende pedagogikk, som fungerer som en kontinuerlig avsløring av virkeligheten og hvor elevene utvikler sin evne til å ha en kritisk oppfatning egen eksistens, og innse at verden ikke er en statisk virkelighet, men heller en prosess (Freire, 2003, s.57). Ut ifra den kritiske pedagogikken springer den *normkritiske pedagogikken*. Denne tilnærmingen åpner for kritiske undersøkelser av makthierarkier og prosesser knyttet til opprettholdelse av privilegier. En slik normkritisk tilnærming til samfunnets maktrelasjoner, fører til at man utfordrer de normene som andregjør, diskriminerer, ekskluderer, hindrer mangfold og elevers identitetsutvikling (Røthing, 2016). Den normkritiske pedagogikken kan videre settes i sammenheng med kritisk mangfoldskompetanse ved at normkritiske perspektiver synliggjør og løfter opp mangfold, samtidig som perspektivet setter fokus på minoriteter og majoriteter, samt majoritetsnormer og privilegier (Røthing, 2016). På denne måten kan elever forstå og utfordre posisjonsdynamikker, slik at de sitter igjen med både kunnskap og handlekraft (Kumashiro, 2002, s.45-47).

Styrkene ved denne tilnærmingen at det åpner for at lærere ikke bare underviser om undertrykkelse, men også forsøker å endre samfunnet. Det er viktig at elever utvikler kunnskap og måter å tenke på som gjør at de forstår andregjørings- og normaliseringsprosesser, samt sin egen sosiale posisjon. Dette kan medføre empati for den andre, samt ferdigheter og vilje til å motstå og endre undertrykkende ideologier og sosiale strukturer (Kumashiro, 2002, s.47). Svakheter til denne tilnærmingen ligger i at undertrykkelse og diskriminering forstås som strukturelle fenomener. Implikasjonen av dette er at slike dynamikker har den samme effekten på alle som utsettes for det. Alle mennesker har flerfoldige identiteter, noe som gjør at medlemmer av samme gruppe vil ha ulike erfaringer med diskriminering. Strukturelle forklaringer er vanskelig å bruke på mangfold og motsetninger, ettersom ulike diskurser gjør seg gjeldende i ulike situasjoner. En annen svakhet ligger i antakelsen om at myndig- og bevisstgjøring faktisk fører til handling og sosial endring (Kumashiro, 2002, s.47-49).

#### **2.4.4 Undervisning som endrer elever og samfunnet**

Kumashiro (2002) legger til grunn at de foregående pedagogiske tilnærmingene har flere begrensninger. For å komplementere de foregående er viktig å forstå undertrykkelse som

konsept. Dersom vi legger til grunn at diskriminering og undertrykkelse produseres av diskurser, da særlig diskurser som privilegerer noen og marginaliserer andre som siteres om og om igjen, bidrar dette til å reprodusere makthierarkier og deres skadelige innvirkninger på samfunnet. Det å uttrykke eller si seg enig i stereotypiske fremstillinger, kan være skadelig ettersom stereotypene viser tilbake til den gamle, diskriminerende forestillingen av *de andre*. Skaden skjer ved at man må leve med en repetisjon av historien. Undertrykkelse er dog mangesidig, sammenvevd og i kontinuerlig forandring, men folk assosierer noen identiteter med visse egenskaper fordi disse assosiasjonene blitt gjentatt og nøytralisert over tid (Kumashiro, 2002, s.50-52).

For å skape endring i klasserommet og i samfunnet må vi forstå slike diskrimineringsprosesser. Dette fører til at man må stille spørsmålsteget ved forestillinger om diskriminering, undervisning og utdanning, som er formet av teorier og perspektiver som kun muliggjør noen tankemåter og spørsmål. Diskrimineringsprosesser er kontekstspesifikke og komplekse, og det kan derfor være vanskelig å formulere en spesifikk pedagogisk strategi som fungerer for alle lærere, alle elever og i alle situasjoner. Kumashiro ser til poststrukturalismen for utviklingen av en komplementær, fjerde tilnærming. Det poststrukturalistiske tankegodset bidrar med at hva vi tenker ikke bare formes av hva som sies, men også av hva som ikke sies. I samfunnsfagundervisningen videregives ofte diskriminerende og undertrykkende kunnskap, særlig med tanke på hvilke deler av historien man velger å fortelle. Slike valg gjør at bare noen stemmer slipper inn i klasserommet, ofte historiske figurer som er privilegerte i form av etnisitet, økonomi og kjønn. Innholdet og sammensetningen av fagstoff blir da problematisk ettersom historie ikke er en objektiv sannhet, men heller er en selektert virkelighet (Kumashiro, 2002).

Poststrukturalismen åpner også for et interseksjonelt blikk på diskriminering og undertrykkelse som prosesser som varierer og avhenger av konteksten individer befinner seg i. Kumashiro introduserer begrepet *supplementation* som handler om å legge til nye prosesser. På denne måten kan vi forstå undertrykkelsesprosesser som mangefasettert og foranderlige. (Kumashiro, 2002, s.52). Elever skal delta i dannelsen av nye forestillinger og kunnskaper. Dette skaper en undervisningspraksis hvor man kontinuerlig stiller spørsmål og hvor elevene og læreren skaper tankeprosesser knyttet til hvorvidt ting kunne vært annerledes. På bakgrunn av dette stiller Kumashiro seg spørsmål ved hvorvidt det er etisk riktig å stadig bringe elevene inn i en

eksistensiell krise og hvorvidt opplevelser av slike kriser faktisk virker antidiskriminerende (Kumashiro, 2002).

I undervisning er det alltid en risiko for å oppleve ubehag. Undervisning som tar sikte på å problematisere etablerte forestillinger og maktforhold, kan frembringe ulike reaksjoner som engasjement, nysgjerrighet, frustrasjon og aggresjon, både hos elever og lærere (Røthing, 2020). *Ubehagets pedagogikk* kan sees som en pedagogisk tilnærming som er en variant av den tredje og fjerde formen for antidiskriminerende undervisning (Røthing, 2019). Denne pedagogiske tilnærmingen tar sikte på å forstå hvordan normer og ulikhet skapes. Som navnet tilsier, må både lærere og elever ut av komfortsonen, nærmere bestemt det etablerte hegemoniet, sin for å utforske dette. Ved å ta tak i et følelsesmessig nivå kan man synliggjøre hvordan dominante verdier og forestillinger kroppsliggjøres. Ved å undersøke emosjonelle reaksjoner og responser kan man begynne å identifisere ubevisste privilegier og andre måter man føyer seg etter samfunnets dominante ideologi (Boler & Zembylas, 2003). *Ubehagets pedagogikk* har som formål å kritisere andregjøringsprosesser som reproduserer stereotypier. Følelsen av ubehag benyttes som en ressurs i arbeid med kritisk tenking og inkluderende undervisning. Som lærer kan man konfrontere og undersøke hva som skaper ubehaget gjennom dypere innsikt i egne forståelser og forestillinger. Ubehag kan benyttes som en inngang til forståelse av og refleksjon rundt tenkemåtene våre (Røthing, 2020).

Røthing og Svendsen (2009) foreslår også en tilnærming til antidiskriminerende undervisning basert på Kumashiros to siste tilnærminger *Undervisning som problematiserer privilegier for å skape endring*. I denne tilnærmingen legges det til grunn at det er viktig å aktivt synliggjøre privilegier og tatt-for-gitt-heter som skaper diskriminering, marginaliseringer og andregjøring. Derfor må lærere eksplisitt problematisere prosesser som tas for gitt og undersøke dynamikkene som skaper og opprettholder prosessene. På denne måten kan man synliggjøre, diskutere og problematisere normalitetsforståelser og privilegier. Denne pedagogiske tilnærmingen gjør at blikket skiftes fra *de andre* til prosessene, strukturene og aktørene som andregjør (Røthing & Svendsen, 2009).

## 3. Metode

I det dette kapittelet skal jeg gjøre rede for forskningsperspektivene som ligger til grunn for masteroppgavens studie. Deretter skal jeg redegjøre for studiens forskningsdesign og hvilke metoder jeg har benyttet, samt hvordan de er blitt endret og anvendt. Jeg skal deretter beskrive utvalget og datamaterialet mitt og hvordan jeg har behandlet og analysert dette. Til slutt skal jeg diskutere undersøkelsens validitet og reliabilitet, samt etiske aspekter ved studien. For å oppnå transparens i oppgaven vil jeg i det følgende kapittelet reflektere åpent og systematisk over valgene jeg har tatt i forbindelse med innsamling og bearbeiding av dataene.

### 3.1 Forskningsperspektiv

Denne kvalitative studien legger til grunn et sosialkonstruktivistisk perspektiv og en hermeneutisk tilnærming. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet forstår virkeligheten som samfunnsskapt på grunnlag av sosiale faktorer. Innenfor dette perspektivet ønsker man å forstå hvordan sosiale prosesser fører til at noen virkelighetstolkninger blir dominante overfor andre. Perspektivet er hensiktsmessig ettersom studien ønsker å undersøke elevers subjektive forståelser. Perspektivet åpner i tillegg for en forståelse for at folk kan ha ulike oppfatninger om samme fenomen som dannes i sosiale sammenhenger (Tjora, 2021). I en samhandlingssituasjon vil kontekstene og aktørene sammen ha betydning for meningsskapingen (Grønmo, 2016).

Datamaterialet som ligger til grunn for denne oppgaven fremkommer i tekstuel format hvor oppgavens analyse baserer seg på tolkningen av denne teksten. En hermeneutisk tilnærming til denne teksten åpner for en subjektivt fortolkende prosess hvor interaksjon mellom teksten og tolkningen er med på å øke forståelsen av og innsikten i teksten (Befring, 2015c). Tekstfortolkingen skal veksle mellom del og helhet, ved at tekstens deler forstås i sammenheng med helheten og at helheten forstås på bakgrunn av delene (Hjardemaal, 2014). I tolkningsprosessen tar jeg høyde for min egen forforståelse, samtidig som jeg åpner for å videreutvikle denne. Som lektorstudent i samfunnsfagdidaktikk er jeg posisjonert i fortolkningen av tekstmaterialet og har med meg et sett av forutsetninger som kan være både faglige relevante og fordomsfulle. For å oppnå en utvidelse og videreutvikling av min egen forståelseshorisont er det derfor viktig at jeg som forsker er åpen for funn som er annerledes enn jeg forventer (Befring, 2015c; Hjardemaal, 2014).

## 3.2 Forskningsdesign

I dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for undersøkelsens forskningsdesign og vise hvordan jeg valgte å gjennomføre studien. I det følgende skal jeg skissere den metodiske tilnærmingen, skrive om den gjennomførte piloteringen, samt redegjøre for utvalget mitt og på hvilken måte jeg rekrutterte dette.

### 3.2.1 Kvalitativ tilnærming

I masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan et utvalg elever forstår og reflekterer rundt begrepene *mangfold* og *privilegier*. For å undersøke dette har jeg valgt problemstillingen *Hvordan forstår et utvalg elever på videregående skole begrepet mangfold og på hvilke måter knytter elevene forståelsene sine til privilegier?*

Dette har jeg undersøkt gjennom et kvalitativt forskningsdesign som gir mulighet for å gjøre et dypdykk i tema hvor man har et særlig fokus på detaljer, kontekst og nyanser (Patton, 2015). Innenfor pedagogikken har man tradisjonelt benyttet seg av kvalitative metoder hvor man *ser* eller *spør* (Kleven, 2014). Kvalitative studier tar sikte på å undersøke menneskers virkelighetsoppfatning ved at de har fokus på informantenes opplevelse og meningsdannelse (Tjora, 2021). Når man forsker på unge mennesker kan kvalitative metoder egne seg godt ved at man kan få tak i deres erfaringer og holdninger. Metodene kan frembringe innsikt i fenomener, som i dette tilfellet, et utvalg elevers begrepsforståelse (Befring, 2015b). I tillegg til spesifikke, metodiske kunnskaper, krever god forskning at man klarer å improvisere og justere det metodiske opplegget sitt gjennom dialog og erfaringer (Tjora, 2021). Gjennom skriveprosessen har jeg deltatt på gruppeveiledning med studenter og professorer tilknyttet Dembra. Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) er et kompetansetilbud for skoler lærerutdanninger knyttet til demokratisk kompetanse (Dembra, 2021). Bidragene fra veiledningen hjalp meg å spisse problemstillingen, samt videreutvikle og revidere det metodiske opplegget. Grunnet koronapandemien måtte det opprinnelige forskningsdesignet mitt i stor grad modifiseres. Implikasjonene av dette vil diskuteres utfyllende i de kommende delkapitlene.

### 3.2.2 Pilotstudie

Temaene for gruppeintervjuet og surveyen måtte tydelig defineres i forkant av datainnsamlingen. Med spissede og avgrensede spørsmål, er det større sannsynlighet for at

gruppeintervjuer genererer gode diskusjoner (Tjora, 2021). For å spisse intervjuguiden min gjennomførte jeg to piloteringer med henholdsvis en elev på VG2 og en sosiologilærer på VG3 i forkant av datainnsamlingen, som begge var vervet gjennom bekjente. Piloteringen ble gjennomført for å få tilbakemeldinger på spørsmålene og tema for undersøkelsen. Jeg søkte tilbakemeldinger både fra et elev- og lærerperspektiv, da jeg tenkte at de kunne komme med ulike refleksjoner og tilbakemeldinger knyttet til spørsmålene. Piloteringen bestod av tre deler hvor jeg først stilte spørsmålene fra intervjuguiden og ba deltakerne om å både svare på selve spørsmålet, deretter skulle deltakeren komme med tilbakemeldinger på spørsmålsformuleringen, for til slutt å si ifra dersom det var uklarheter.

Tilbakemeldingene fra pilotstudiene førte til at jeg endret på flere av spørsmålene i gruppeintervjuet og surveyen. Eleven syntes eksempelvis spørsmålet «Hvilken gruppe er du en del av?» var vanskelig, så dette omformulerte jeg til «Hvilke grupper opplever du at du tilhører?». I piloteringen med eleven måtte jeg ofte utdype spørsmålene og forklare nærmere. Jeg valgte derfor å skrive ut hjelpesetninger til hver av spørsmålene i intervjuguiden min dersom deltakerne ikke skulle forstå spørsmålene. Disse benyttet jeg meg av i gruppeintervjuet. For eksempel fikk spørsmålet «Hva betyr mangfold for dere?» hjelpesetningen «*Hjelp: ulikhet hos mennesker, diversitet, ulike typer, på hvilke måter kan man være forskjellig*».

I piloteringsprosessen reflekterte jeg rundt posisjonen min som lektorstudent og forsker. VG3-læreren understreket viktigheten av at elevene ikke måtte oppleve at de ble «testet» i kunnskap om temaene i intervjuene og at jeg måtte trygge dem på at alle svar er like gode. Denne utfordringen dukket opp i piloteringen med VG2-eleven. Eleven svarte flere ganger «Jeg vet ikke om dette er riktig, men...» og at eleven syntes det var vanskelig forholde seg til en tematikk «de ikke hadde hatt om». Dette ga meg innsikt i hvordan rollen som lærer og voksenperson kan påvirke respons hos ungdom som er elever. Denne innsikten tok jeg med meg inn i analysen av intervju- og surveydataene mine, da denne rollen kan ha påvirket hvordan elevene svarte på spørsmålene jeg stilte.

### **3.2.3 Utvalg og rekruttering**

En viktig del av et forskningsdesign er å gjøre rede for utvalget som skal studeres. Ulike valg knyttet til utvalget må tas på grunnlag av hva man som forsker ønsker å analysere og finne ut av (Patton, 2015). Et kvalitativt forskningsdesign jobber typisk i dybden med et lite, strategisk utvalg. For at kunnskapen vi utvikler skal gjelde utover enhetene i utvalget, så må utvalgets

avgrensning være godt begrunnet (Tjora, 2021). Jeg utarbeidet derfor noen kriterier for valg av deltakere til studien. Jeg ønsket også at oppgaven skulle ha et elevfokus, så derfor måtte deltakerne være *elever*. Jeg ville også at elevene skulle være over 18 år. Det er høy sannsynlighet for at elever på denne alderen har gått hele eller mye av skoleløpet sitt i norsk skole. Dette er interessant med tanke på refleksjonene de har og har hatt med seg inn i samfunnsfagundervisning. Disse elevene kan bidra med innsikt som er formet gjennom 13 års skolegang i det norske skolesystemet. Jeg ønsket også at elevene i utvalget skulle være 18 år av praktiske grunner. Dersom elevene er over 18 år letter dette søknadsprosessen hos NSD, samt at elevene selv kunne skrive under på samtykkeskjema. Ettersom masteroppgaven er samfunnsfagdidaktisk, avgrenset jeg utvalget til elever på et samfunnsfaglig programfag.

Rekrutteringsprosessen startet ved at jeg kontaktet skoleledere og avdelingsledere på samtlige videregående skoler i Oslo. Dette førte ikke frem og mange svarte at de ikke ønsket å delta i studien da de opplevde skolehverdagen som svært krevende grunnet den pågående koronapandemien. Mange av lederne ønsket å skåne lærerne for mer «ekstern innblanding» fra ulike aktører og prosjekter. Jeg tok derfor kontakt med min gamle ungdomsskolelærer som nå arbeider på en videregående skole i Oslo. Han satte meg i kontakt med sin kollega som underviste i Sosialkunnskap og Sosiologi på VG3. Denne læreren ønsket å ta del i datainnsamlingen sammen med klassen sin. Læreren var svært behjelpelig og fleksibel i en utfordrende og usikker tid og sa seg villig til å dele ut surveyen, samt rekruttere deltakere til gruppeintervju.

I tillegg til faglige hensyn, styres valg av metode også av praktiske og pragmatiske hensyn (Tjora, 2021). Som masterstudent har man begrenset med tid til datainnsamling, da dette i beste fall burde gjøres før man begynner skriveprosessen. Høsten 2020 og våren 2021 var sterkt preget av koronapandemien. Pandemien påvirket både rekrutteringsprosessen og datainnsamlingen. Skolen deltakerne gikk på var ved flere anledninger på «rødt nivå» og vekslet mellom hjemmeskole, delte klasser og digital undervisning, samt at de var restriktive i hvor mange eksterne besøkende de ønsket inne på skoleområdet. Dette førte til at den opprinnelig planlagte undervisningsøkten jeg skulle observere ble utsatt åtte ganger, og til slutt avlyst, grunnet smittevern hensyn. Gruppeintervjuet måtte til slutt gjennomføres digitalt.

På bakgrunn av de forhåndsbestemte kriteriene og den reelle tilgjengeligheten endte utvalget mitt opp med å være en klasse i Sosialkunnskap på VG3. Denne klassen ble min empiriske,

avgrensede enhet og fungerte som denne studiens *case* (Patton, 2015). Denne undersøkelsesstrategien kan være nyttig å benytte seg av når man skal svare på hvordan-spørsmål, dersom fenomenet som skal studeres er dagsaktuelt og foregår i en virkelighetskontekst, samt når man ønsker for å åpne for bruk av flere metoder (Schwandt, 2007). I en casestudie får man mulighet til å frembringe kunnskap om selve casen og deltakerne i undersøkelsen. Ettersom undersøkelsen ble gjort innenfor en allerede definert gruppering hadde jeg også i større grad mulighet til å velge og kombinere de metodiske framgangsmåtene mine (Tjora, 2021). Klassen fungerte derfor som utgangspunkt for gjennomføringen av forskningsdesignet mitt ved at hele klassen svarte på surveyen og fire av elevene fra klassen deltok i gruppeintervjuet.

Jeg mener det er av betydning å fortelle at skolen elevene i utvalget går på, ligger på Oslo vest og har en av byens høyeste inntaksgrenser basert på grunnskolekarakterer (Inntakskontoret, 2020). Når det kommer til grunnskolekarakterer, er det et tydelig geografisk skille mellom øst og vest i Oslo (Serediak & Helland, 2020). I Oslo har elever med gode grunnskolekarakterer ofte høy sosioøkonomisk bakgrunn hvorpå foreldrene har høy utdanning og er bosatt på Oslo vest. Elevenes bakgrunn har en effekt på karakterene deres og hvilken videregående skole de får mulighet til å gå på (Hermansen & Birkelund, 2015; Serediak & Helland, 2020). Med tanke på den videregående skolens plassering er det dermed sannsynlig at elevene i utvalget kommer fra hjem på Oslo vest og har høy sosioøkonomisk bakgrunn. Dette sannsynliggjør at jeg kunne fått andre funn dersom jeg gjennomførte undersøkelsen på en annen videregående skole, et annet sted i Oslo.

Ved å undersøke bare et begrenset antall informanter gjøre at man ikke får undersøkt alle erfaringer man ønsker. Man vet derimot ikke hvorvidt de som ikke deltar i undersøkelsen har andre refleksjoner enn de som deltar (Tjora, 2021). I en kvalitativ studie vil det være begrensinger knyttet generalisering av funnene ettersom kvalitative funn er sterkt preget av konteksten og casen de oppstår i. Begrensinger kan knytte seg til situasjonen som observeres, samt hvilke personer som velges ut til intervjuer og observasjon (Patton, 1999). I en studie vil deltakerne representere seg selv, men kunne representere et syn eller posisjon i den senere analysen (Tjora, 2021). Utvalget til denne studien kan ikke sees som representativt ved at deltakerne ikke representerer noen andre enn seg selv. Til tross for at funnene som ble generert fra utvalget ikke kan generaliseres til å gjelde alle elever på VG3, så gir funnene en innsikt i hvilke refleksjoner knyttet til dynamikk knyttet til mangfold og privilegier.



### 3.3 Datainnsamling

For å kunne dømme kvaliteten på funnene må jeg som forsker skrive detaljert om datainnsamlingsprosessen (Patton, 1999). For å frembringe data til oppgaven benyttet jeg meg av kvalitativ survey og gruppeintervju. I dette delkapittelet vil jeg beskrive disse metodene, samt hvordan de ble benyttet i prosjektet. Deretter redegjør jeg for hvordan jeg har behandlet datamaterialet.

#### 3.3.1 Oversikt over datamaterialet

I tabellen nedenfor vises en oversikt over datamaterialet mitt og i hvilken tekstform den fremkommer. Tabellen gir også en oversikt over tidspunkt for datainnsamlingen, hvilken metode som er benyttet, samt mengden datamateriale. Målet med å strukturere dataene på denne måten er for å skape transparens rundt dataen som foreligger i denne studien.

Dato	Metode	Datamateriale	Antall	Omfang
04.03.21	Survey	Innsamlede surveyskjema	18 svar Elev A- R	18 sider
05.03.21	Gruppeintervju over Zoom	Transkripsjon	Ett gruppeintervju med Elev 1, Elev 2, Elev 3 og Elev 4	78 minutter 21 sider transkripsjon

#### 3.3.2 Gruppeintervjuer

Gruppeintervju er en av metodene jeg benyttet meg av i denne studien. Et gruppeintervju er nyttig når man ønsker å undersøke menneskers erfaringer, verdier og hva som legges til grunn for deltakernes argumenter (Wibeck, 2011). Ved hjelp av intervjuer kan man få innblikk i deltakernes livsverden og hva slags betydning denne tolkningen av verden har for handling og samhandling (Tjora, 2021). Et gruppeintervju er en kvalitativ datainnsamlingsmetode som innebærer at man samler en liten gruppe mennesker til en uformell gruppediskusjon i én til halvannen time rundt et tema i fokus (Wibeck, 2011), i dette tilfellet for å undersøke elevenes forståelser av mangfold og privilegier. Læreren plukket ut seks elever fra Sosialkunnskapsklassen som han mente kunne bidra på en god måte. Det var kun fire stykker som hadde mulighet til å delta, men dette var et stort nok antall til å følge antallsnormen for gruppeintervju som er på fire til åtte deltakere (Wilkinson & Silvermann, 2004).

Gruppeintervjuet forgikk på Zoom. Da jeg «møtte» elevene, understreket jeg at jeg ønsket at de skulle svare så åpent og ærlig som mulig på spørsmålene jeg stilte. Jeg gikk også gjennom samtykkeskjema de hadde signert, tidsrammen for intervjuet, samt formen på et gruppeintervju. En slik tydelighet og presisering av form og forventninger åpner for en mer avslappet og fruktbar diskusjon (Wibeck, 2011). Gruppeintervjuer burde gjennomføres et sted deltakerne føler seg komfortable (Krueger & Casey, 2000). Grunnet strenge koronarestriksjoner på landets skoler, var elevene hjemme hos seg selv da intervjuet ble gjennomført. Jeg opplevde at dette gjorde elevene trygge ved at de raskt åpnet seg og snakket fritt. Elevene hadde i mars 2021 vært gjennom et år preget av hjemmeskole og digital undervisning. Derfor virket elevene komfortable med digital gjennomføring av intervjuet. Tryggheten kan ha påvirket åpenheten deres, noe som igjen la til rette for at gruppeintervjuet fikk frem hva elevene virkelig tenkte og følte (Wilkinson & Silvermann, 2004). Gruppeintervjuer er mer naturalistiske enn én-til-én-intervjuer. Dette kom også tydelig til syne ved at elevene kjente hverandre fra før og det var god og positiv stemning mellom dem. De tullet med hverandre og refererte til ting de hadde opplevd sammen. Et gruppeintervju ligner mer på dagligdags samtale ved at det ofte inneholder historiefortelling, vitsing og uenighet. Den dynamiske kvaliteten ved gruppeintervjuer åpner for at deltakerne kan reagere på, bygge på og utdype hverandres svar (Wilkinson, 2004).

Pilotstudien hadde gitt meg innsikt i at min posisjon som lærerstudent, voksenperson og fremmed kunne påvirke elevsvarene i gruppeintervjuet. Uten å vite nøyaktig *hvordan* elevene ble påvirket av min posisjon under gruppeintervjuet, kan jeg anta at de ble det. Som læreren poengterte under piloteringen kan elevene føle at de er i en testsituasjon hvor de opplever å måtte at de måtte svare riktig på spørsmålene, heller enn å reflektere åpent om tematikken. Det kan også være at de var tilbakeholdne overfor meg som fremmed voksenperson og ikke bidro med all kunnskapen de satt inne med. For å få elevene skulle reflektere så åpent som så mulig gjorde jeg et forsøk på å minimere lærer-elev-dynamikken i gruppeintervjuet ved å understreke at jeg ønsket å få innsikt i deres egne refleksjoner og at ingen svar var riktige eller gale.

For at gruppeintervjuet skulle holde god kvalitet, var det hensiktsmessig å benytte en intervjuguide (Tjora, 2021). Intervjuguiden min ble revidert etter pilotstudien og utarbeidet i samarbeid med veilederen min. Guiden styrte diskusjonens tematikk og inneholdt 12 spørsmål om mangfold, tilhørighet og privilegier. I et gruppeintervju stiller man, i motsetning til et

én-til-én-intervju, ikke hvert av spørsmålene til hver av deltakerne, men legger heller til rette for gruppediskusjon. Diskusjonen deltakerne imellom blir derfor en av de viktigste komponentene i et gruppeintervju (Wilkinson & Silvermann, 2004). Intervjuguiden fungerte derfor som et utgangspunkt for intervjuet, men jeg lot elevene diskutere fritt rundt tematikken som ble framsatt i spørsmålene. I et gruppeintervju er det viktig å presisere for deltakerne at jeg som forsker ikke har noen intensjon om å kontrollere kunnskapen deres (Wibeck, 2011). Jeg måtte minne elevene på at jeg ikke var ute etter korrekte svar, men heller refleksjoner. Dette måtte jeg understreke de gangene jeg opplevde at elevene «sto fast» eller svarte «jeg vet ikke helt». Jeg opplevde at denne presiseringen skapte trygghet hos elevene.

Som gruppeintervjuets moderator var det min oppgave å lede diskusjonen. Rollen som moderator er viktig for å legge til rette for god interaksjon i gruppen ved å stille spørsmål, holde diskusjonen i gang og engasjere deltakerne uten å ta for mye plass (Wibeck, 2011). For å sikre god kvalitet i et gruppeintervju, må moderatoren være effektiv og godt forberedt. Jeg hadde derfor lest intervjuguiden nøye slik at jeg kunne vite hva jeg ønsket å spørre om, samt trekke diskusjonen tilbake til tema dersom den sporet av. Dersom man opplever at noen deltakere ikke bidrar like mye, er det viktig at man som moderator engasjerer disse, på samme måte som man modererer de som bidrar svært mye (Wilkinson & Silvermann, 2004). Under gruppeintervjuet var en av elevene noe mer stille av seg, mens en annen var svært ivrig. At noen deltakere dominerer gruppedynamikken og diskusjonen kan være en utfordring ved gruppeintervjuer fordi det kan føre til at andre deltakere stilner. For å løse opp i dynamikken måtte jeg ta noen grep. For at alle skulle få ytre seg, stilte jeg den stille deltakeren direkte spørsmål og gjennomførte spørsmålsrunder til gruppen hvor alle skulle svare etter tur (Wibeck, 2011). Begge strategiene viste seg å være nyttige ved at den stille eleven opplevde å få et ytringsrom, uten at det ble ubehagelig (Krueger & Casey, 2000).

En av fordelene med gruppeintervjuer er at de generer mye data på kort tid (Wilkinson & Silvermann, 2004) ved at man får flere menneskers oppfatning i én intervjurunde (Tjora, 2021). En annen fordel er at man både får dybde og bredde i datamaterialet ved å undersøke hva deltakerne tenker om de ulike aktuelle tema i fellesskap, samtidig som man gir dem rom til å fremlegge egne begrunnelser og standpunkter. En annen fordel ved gruppeintervjuer er at man får muligheten til å observere interaksjon og utveksling av idéer i en diskusjonskontekst. Gjennom å observere samhandlingen kan man se sammenhenger mellom ytringer og samspill, hvordan deltakerne skaper mening sammen (Wibeck, 2011).

### 3.3.3 Survey

Det er mulig å samle inn kvalitative data gjennom survey med åpne spørsmål (Patton, 2015). For å få bredde i de kvalitative dataene mine ønsket jeg å dele ut en kortfattet survey med åpne spørsmål til hele klassen i Sosialekunnskap. En slik kvalitativ survey søker å finne empirisk mangfold innenfor en tematikk, heller enn kvantitative parametere. I en kvalitativ survey vil ikke mengden like svar være det mest interessante, men all form for meningsfull variasjon innenfor utvalget (Jansen, 2010). Surveyen åpnet for innsikt i de ulike begrepsforståelsene i klassen. Ved at hele klassen kunne delta i surveyundersøkelsen førte til at jeg fikk bredde i datamaterialet mitt. Denne bredden kunne komplementere og kontrastere det mer dyptgående gruppeintervjuet. Læreren tok på seg ansvaret med å dele ut, samle inn og postlegge surveyen. Etersom han hadde ansvaret for gjennomføringen av surveyen, var det viktig at mine instruksjoner og informasjon knyttet til surveyen var tydelige (Befring, 2015b). Etersom læreren måtte bruke av sin egen undervisningstid, satte han en tidsramme på 20 minutter for å svare på surveyen.

For at en survey skal holde god kvalitet er det viktig at spørsmålene er entydige, samt skrevet på en enkel og tydelig måte slik at man kun spør om én ting av gangen (Kleven, 2014). I stedet for å benytte meg av faste svaralternativer, valgte jeg å stille fire åpne spørsmål. De fire åpne spørsmålene var plukket ut fra gruppeintervjuets intervjuguide, slik at svarene kunne sees opp mot svarene jeg fikk i gruppeintervjuet i analyseprosessen. Spørsmålene jeg stilte var 1. *Hva betyr begrepet mangfold for deg?*, 2. *Er Norge et mangfoldig samfunn? Hvordan?*, 3. *Hva betyr begrepet privilegier for deg?*, 4. *Hvilke privilegier har du, tror du?*. En fordel med åpne spørsmål er at svarene kan bli mer nyanserte enn ved faste svaralternativ. Spørsmålene må heller ikke være ledende slik at elevenes svar ikke påvirkes av spørsmålet og at de ender opp med å svare bekreftende (Kleven, 2014).

En utfordring ved at denne surveyen ble utdelt av læreren og i papirformat kan ha vært at elevene opplevde surveyen som en prøve, hvor de ville svare riktig på spørsmålene eller oppleve at de ikke hadde nok kunnskap til å svare på spørsmålene. Derfor ble det viktig å presisere formålet med surveyen i innledningen for å understreke at jeg ønsket at elevene skulle svare akkurat det de selv la i sin forståelse av disse begrepene, samt at de var anonyme og derfor ikke ble testet i kunnskap. Det var også viktig for meg å respektere lærerens tidsramme da jeg «lånte» av hans tid til å gjennomføre datainnsamlingen. Tidsrammen kan ha preget elevsvarene ved at noen opplevde at de ikke fikk nok tid til å svare. De 18 svarene jeg endte opp med varierte veldig i lengde. Noen hadde kun skrevet noen få setninger, mens andre hadde skrevet svært

utfyllende på begge sider av arket. Dette la jeg ikke til grunn som en kvalitetsmarkør og forsøkte å bruke elevsvar jeg opplevde som relevante, uavhengig om eleven hadde skrevet mye eller lite.

### **3.3.4 Det opprinnelige designet**

Denne studien skulle i utgangspunktet være en intervensjonsstudie hvor jeg undersøkte hvorvidt et undervisningsopplegg fra Dembra hadde noen effekt på elevenes forståelser og refleksjoner rundt begrepet mangfold. I tillegg til gruppeintervjuet og surveyen skulle jeg gjennomføre et undervisningsopplegg, samt gjennomføre det samme gruppeintervjuet etter endt undervisningsøkt. Gruppeintervjuet og surveyen skulle fungere som et utgangspunkt for resten av designet hvor intervensjonen og mulig endring stod sentralt. Dette designet så jeg meg nødt til å endre da jeg møtte på ulike utfordringer rundt datainnsamlingen våren 2021 knyttet til koronapandemien. Etter å ha gjennomført det første gruppeintervjuet og surveyen, ble det vanskelig å få fysisk innpass på skolen, så til slutt falt muligheten til å gjennomføre undervisningsopplegget helt bort da skoleledelsen ikke ønsket eksterne aktører inn på skolens område. Jeg ønsket derfor å arrangere en digital gjennomføring av undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget krevde deltakelse fra hele eller store deler av klassen, samt at det var basert på fysisk bevegelse i klasserommet. Etter å ha forsøkt å planlegge for en digital gjennomføring, falt også denne muligheten bort da klassen ble delt i kohorter som til ulik tid oppholdt seg på skolen og hjemme. Til tross for disse utfordringene, opplevde jeg at funnene som sprang ut av intervjuet og surveyen jeg allerede hadde gjennomført, fikk meg til å stille nye spørsmål. Elevene viste stor grad av refleksjon rundt temaene mangfold, identitet, tilhørighet og privilegier, så på bakgrunn av dette fikk oppgaven et mer eksplorerende fokus. Datamaterialet er derfor preget av å ikke stille direkte spørsmål knyttet til hva elevene har lært i undervisning om tematikken ettersom tanken var at undervisningsopplegget isolert sett skulle fungere som den potensielle faktoren som endret og utvidet elevenes forståelser.

### **3.3.5 Transkripsjon**

Gjennom lydopptak av gruppeintervjuet kunne jeg sikre meg hva som ble sagt. Lydopptak gjør at man som forsker får mulighet til å fokusere på intervjusituasjonen og deltakerne, samt sikre god flyt og kommunikasjon (Tjora, 2021). Jeg benyttet UiOs Nettskjema Diktafon på mobilen min for å ta opptak av intervjuene. Lydopptakene kan ikke spilles av på telefonen, men krypteres og sendes inn til Nettskjema. Dette sikrer lydopptakene ved at de ikke er tilgjengelig for avspilling på min private enhet, men kun kan avspilles i UiOs Nettskjema via Feide-

innlogging. Alle deltakerne ble i starten av intervjuet spurt om det var greit at jeg benyttet meg av en slik lydopptaker, samt hvordan den fungerte, noe de alle samtykket til.

For å transkribere intervjuene benyttet transkriberingsverktøyet f4transkript. Når man transkriberer, er det nyttig å gjøre en fullstendig transkripsjon og være detaljert. Slike detaljrike transkripsjoner er viktig for å kunne gjøre en god analyse (Tjora, 2021). I transkriberingen av gruppeintervjuet skrev jeg ordrett ned det elevene sa, men valgte å utelate noen hyppig brukte ord og uttrykk som «lissom» og «assa» der jeg opplevde at det ikke gikk utover meningen i elevenes utsagn. Det er viktig å være bevisst på at muntlig og skriftlig språk er forskjellig. I en transkripsjon vil man særlig mangle «visuelle ledetråder» og stemningen som oppstod under intervjuet (Tjora, 2021). Slike stemningsobservasjoner noterte jeg i en egen notatbok. I analysekapitlet benytter jeg noen av disse notatene som en kontekst for elevenes utsagn. Surveysvarene transkriberte jeg ikke, da disse allerede forelå skriftlig.

### **3.4 Analyse av data**

På samme måte som jeg som forsker må gjøre rede for hvordan jeg samlet inn datamaterialet, må jeg forklare hvordan analyseprosessen har foregått (Patton, 1999). I det følgende delkapitlet skal jeg redegjøre for hvilke fremgangsmåter og metodiske valg jeg har tatt i analysearbeidet av datamaterialet. Jeg skal beskrive de ulike stegene og de metodiske valgene jeg har tatt i dette arbeidet og hvorfor jeg har gjort dette. Jeg redegjør også for hvordan jeg vil fremstille datamaterialet i oppgavens analysedel.

#### **3.4.1 Analyse av datamaterialet**

En analyse søker å finne mønstre og sammenhenger i et tekstmateriale (Larsen, 2017) og skape en helhetlig forståelse av et spesifikt forhold man har studert (Grønmo, 2016). Målet med en kvalitativ analyse er å skape økt kunnskap om et saksområde uten at leseren behøver å gjennomgå alt datamaterialet selv (Tjora, 2021). Det kvalitative datamaterialet mitt var nå blitt analysedataen min og forelå som tekst i form av en intervjutranskripsjon og surveysvar (Grønmo, 2016; Tjora, 2021). Datamaterialet ble analysert gjennom en dynamisk prosess i form av en *stegvis analyse* (Tjora, 2021). Først kodet jeg gruppeintervjuet. Kodene fra intervjuet brukte jeg til å analysere surveysvarene og på denne måten enten underbygge eller svekke funnene fra gruppeintervjuet. Dersom det i analysen av surveysvarene dukket opp nye temaer, gikk jeg tilbake til gruppeintervjuet for å sjekke hvorvidt noe kunne underbygge eller svekke

det nye funnet. Ved å sette datamaterialet opp mot hverandre på denne måten formulerte jeg nye koder, endret kategorier og oppdaget nye tema (Boeije, 2010).

Både mens jeg gjennomførte intervjuet, transkriberte lydopptakene og leste gjennom surveysvarene gjorde jeg meg noen umiddelbare tanker om mønstre i datamaterialet før jeg satte i gang med den systematiske analysen. I en kvalitativ undersøkelse foregår det en form for dataanalyse underveis i hele forskningsprosessen og skillet mellom et analytisk blikk og en systematisk analyse er ikke alltid like tydelig (Larsen, 2017). Mønstrene og de umiddelbare tankene jeg hadde gjort meg, tok jeg med inn i den systematiske analyseprosessen. Til tross for dette, forsøkte jeg å ha et så åpent blikk som mulig på analysearbeidet mitt. For å få til dette, i tillegg til å strukturere analysearbeidet mitt, tok jeg utgangspunkt i Aksel Tjoras (2021) stegvise analysemodell og brukte *Nvivo* kodingsprogram. Da det ikke finnes noen standardiserte teknikker for analyse av kvalitative data (Grønmo, 2016), syntes jeg Tjora presenterte en oversiktlig «oppskrift» på hvordan jeg kunne gjennomføre en analyse som er empirinær, induktiv og systematisk (Tjora, 2021). Etersom dette er en masteroppgave og ikke et større, benyttet jeg meg av de tre første stegene i analysemodellen *koding*, *kodegruppering* og *konseptutvikling* (2021) og systematiserte analysen i kodingsprogramet NVivo.

#### *Analyse av gruppeintervjuet*

Det første steget i analysen av gruppeintervjuet var *koding*. Gjennom å kode materialet kan man få oversikt over, sammenfatte og forenkle datamaterialet sitt (Grønmo, 2016). Som beskrevet av Tjora (2021), så valgte jeg å holde meg til en ren induktiv kodestrategi. På denne måten kunne jeg få fram essensen i empirien min og redusere materialets volum. Denne formen for induktiv, empirinær koding ligger tett på empirien og benytter begreper som finnes i datamaterialet for å ivareta materialets egenart og redusere påvirkningen fra egne forventninger. Kodene baseres derfor på ord og setninger fra transkripsjonen (Tjora, 2021), heller enn deskriptive koder som beskriver innholdet i teksten (Grønmo, 2016). Jeg lastet opp intervjutranskripsjonen i Nvivo og arbeidet meg gjennom materialet til jeg satt igjen med mange tekstnære og induktivt genererte koder. Det høye antallet koder opplevdes utfordrende og tidkrevende å arbeide med, men var et tegn på at jeg hadde kodet detaljert og ivaretatt det empiriske innholdet. Ved å jobbe på en induktiv måte frigjør man seg fra å «tenke i variabler» hvor man sorterer dataen i tema og hvor kodene fungerer som beskrivelser av data. Dette strider mot det induktive prinsipp hvor temaer skal vokse fram fra detaljert koding (Tjora, 2021).

Det neste steget i analyseprosessen er *kodegruppering*. Kodegrupperingen gjøres også induktivt ved å gruppere koder som har samme tematikk og lage en restgruppe for koder som virker irrelevante. Hver av kodegruppene må ha en indre konsistens og skille seg fra de andre gruppene (Tjora, 2021). Grønmo (2016) omtaler denne prosessen som *kategorisering*, ved at man samler fenomener med felles egenskaper. Disse egenskapene ble identifisert gjennom den induktive, empirinære kodingen. Ved å tematisk gruppere kodene arbeidet jeg frem en struktur for analysen. Gjennom kodegruppering legger man grunnlaget for undersøkelsens retning og tema i analysen (Tjora, 2021).

Det neste steget dreier seg om *konseptutvikling*. I dette steget går man fra en hovedsakelig induktiv tilnærming til en mer abduktiv tilnærming hvor teorien styrer og inspirerer konseptene (Tjora, 2021). Teorien spiller i denne delen av analysen en viktig rolle og man kan bruke den aktivt for å finne sammenhenger i datamaterialet (Larsen, 2017). Med både kodegruppene og teoretiske perspektiver i bakhodet kan man stille seg selv spørsmålet «hva handler dette egentlig om?». For å navngi konseptene på best mulig vis behøver man å ha en forståelse av feltet man studerer. En slik forståelse kan man kalle for en teoretisk sensitivitet (Boeije, 2010).

#### *Analyse av surveysvarene*

For å inkludere alle deltakerne i studien, måtte alle surveysvarene behandles som unike for å inkludere samtlige deltakere i studien (Jansen, 2010). Hvert av surveysvarene fikk hver sin bokstav A-R, slik at jeg kunne skille svarene fra hverandre i analysen. Svarene i surveyene ble behandlet som sitater på lik linje med sitatene fra gruppeintervjuet. For å analysere surveysvarene benyttet jeg meg av en form for analytisk induksjon (Schwandt, 2007). Gjennom analyse av gruppeintervjuet, utformet jeg noen konsepter som jeg tok utgangspunkt i da jeg analyserte surveyene. Konseptene fra gruppeintervjuet brukte jeg til å jobbe meg gjennom datamaterialet for å finne lignende tilfeller i surveysvarene. Dersom jeg kom over tilfeller hvor konseptene ikke passet, såkalte «negative caser», gikk jeg tilbake til konseptet for å revidere og utfylle. Disse negative casene bidro dermed til å utvide datamaterialet slik at flere elementer i datamaterialet ble belyst og forklart på en tilfredsstillende måte (Schwandt, 2007).

### **3.5 Studiens kvalitet og troverdighet**

For at en undersøkelse skal være troverdig er det viktig at metodene er godt begrunnet og i tråd med undersøkelsens formål (Patton, 1999). Kvaliteten på en undersøkelse kan måles ved å se



på dens *validitet* og *reliabilitet* (Johnson, 2013). Validitet dreier seg om hvorvidt undersøkelsens funn kan sees som gyldige, i form av at de korrekt representerer fenomenet de undersøker, samt er begrunnet gjennom bevis (Creswell & Miller, 2000; Schwandt, 2007). *Validiteten* avhenger av hvorvidt det er en logisk sammenheng mellom spørsmålene som stilles, datainnsamlingsmetoder og frembragte funn (Tjora, 2021). *Reliabiliteten* dreier seg om hvorvidt forskningen kan etterprøves og gi de samme resultatene (Johnson, 2013; Schwandt, 2007). I det følgende ser jeg nærmere på betraktninger knyttet til studiens validitet og reliabilitet.

### 3.5.1 Studiens validitet

Det er mulig benytte ulike validitetsstrategier for å øke undersøkelsens troverdighet (Creswell & Miller, 2000). Ettersom validiteten avhenger av den logiske sammenhengen mellom problemstilling, metode og funn blir en viktig overveielse hvilke metoder som egner seg best mulig til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene (Tjora, 2021). Ettersom denne oppgavens problemstilling åpner for å undersøke elevs forståelser og refleksjoner, var det viktig å velge metoder som gjorde at man fikk innsikt i dette. Et gruppeintervju kunne åpne for at elevene kunne uttrykke egne tanker, men det kunne også føre til refleksjoner på gruppenivå. En surveyundersøkelse ville bidra med flere individuelle elevsvar som skapte bredde i datamaterialet og ytterligere innsikt i elevenes refleksjoner. Noe som kan påvirke en undersøkelses validitet, er pragmatiske hensyn man må ta som fører til justeringer av opprinnelig problemstilling og forskningsspørsmål (Tjora, 2021). Jeg gjorde flere endringer underveis i prosessen, særlig grunnet begrensinger knyttet til koronapandemien. Dette medførte at datamaterialet jeg benytter meg av i utgangspunktet var ment som en del av et større metodisk opplegg. På grunn av dette benyttet meg av intervjuguiden og surveyen som var myntet på å få innsikt i hvilke forståelser elever hadde om mangfold og privilegier. Derfor tar undersøkelsen for seg en mer åpen tolkning av begrepet uten å sette det i et undervisningsperspektiv. Ettersom det i det opprinnelige opplegget var jeg som skulle gjennomføre et undervisningsopplegg, skulle jeg i etterkant av denne intervensjonen stille spørsmål ved hvorvidt undervisningsoppleggets hadde innvirkning på forståelsene deres.

Ettersom jeg allerede hadde gjennomført en survey og et gruppeintervju, hadde jeg allerede benyttet meg av *metodetriangulering* som valideringsstrategi.

For å kunne fange opp ulike oppfatninger hos elevene og finne kontraster i datamaterialet triangulerte jeg det metodiske opplegget gjennom å benytte meg av flere, kvalitative metoder (Creamer, 2016). Ved å kombinere gruppeintervju og survey hadde jeg mulighet til å samle inn data gjennom på ulike måter. På denne måten øker integriteten på slutningene jeg trekker ved at meningen i datamaterialet og konklusjonen kan føres tilbake til ulike utgangspunkt. Virkeligheten belyses fra flere synspunkt ved at likheter og forskjeller i datamaterialet skaper et mer helhetlig bilde (Schwandt, 2007). Metodetriangulering gjorde at jeg fikk tilgang på flere aspekter ved den empiriske virkeligheten gjennom flere typer data. Triangulering minimerer også metodiske fallgruver man står overfor ved bruk av én metode, eksempelvis ladede intervju spørsmål ved gruppeintervju. En metodetriangulering sikrer også at funnene ikke kun er et produkt av en metode, men noe som er generert på tvers av datakilder (Patton, 1999). Ved hjelp av metodetriangulering kan man lese gjennom datamaterialet for å finne felles tema og kategorier der hvor materialet overlapper (Creswell & Miller, 2000). Ulike metoder avslører ulike aspekter ved virkeligheten. Gjennom metodetriangulering får man muligheten til å sjekke konsistensen på funnene sine samt sikre seg mot anklager om at undersøkelsens funn kun er et produkt av én spesifikk metode, én kilde eller en forskers bias (Patton, 1999).

En annen strategi jeg benyttet meg av var å finne konkurrerende temaer og forklaringer og på denne måten styrke undersøkelsen gjennom negative funn og rivaliserende forklaringer (Creswell & Miller, 2000; Patton, 1999). Ved å først analysere gruppeintervjuene for deretter å benytte meg av analytisk induksjon av surveyene, kunne jeg først etablere kategorier og tema i datamaterialet, for så å se surveyen opp mot det eksisterende og til slutt se hvorvidt det stemte overens eller ikke. Denne måten å analysere data på kan sees som konstruktivistisk da troverdigheten øker gjennom at man anser et virkelighetsfenomen som flertydig og kompleks (Creswell & Miller, 2000). Når mønstrene i datamaterialet er blitt identifisert, så øker forståelsen vår for disse når vi oppdager og vurderer funn som ikke passer inn i mønstrene. Slike negative funn kan så tvil om, utvide forståelsen av eller bekrefte mønstre (Patton, 1999).

I en diskusjon knyttet til validitet, er det nyttig å trekke frem min egen posisjon som forsker. I en kvalitativ undersøkelse, i dette tilfelle et gruppeintervju fungerer forskeren som hovedinstrument (Patton, 1999). Mine bias, i form av forutinntatte oppfatninger og forventninger kan påvirke resultatene mine. Forutinntattheten kan påvirke hvilken empiri som frembringes og på denne måten påvirke validiteten (Befring, 2015a; Tjora, 2021). En måte å sikre seg mot denne utfordringen er å være refleksiv og i en åpen posisjon gjennom hele

forskningsprosessen (Creswell & Miller, 2000; Patton, 1999). Denne oppgaven og dens undersøkelser er preget av at jeg er lektorstudent i samfunnsfagdidaktikk og at jeg ønsker å få svar på spørsmålene jeg stiller innledningsvis i oppgaven. Oppgavens teoridel plasserer den også innenfor en gitt teoretisk tradisjon, som igjen vil påvirke analysen av svarene (Creswell & Miller, 2000). Som tidligere diskutert kan også min rolle som «lærer» overfor elevene ha påvirket svarene deres og på denne måten svekket validiteten. Denne *kontrolleffekten* (Larsen, 2017) kan ha ført til at elevene delte informasjon de trodde at jeg ønsket å høre eller fremstille seg selv i et positivt eller politisk korrekt lys. For å unngå dette, understreket jeg gjennom hele intervjuet at ingen svar var gale og at meningsmotsetninger var interessante, heller enn negative.

### **3.5.2 Studiens reliabilitet**

Reliabilitet dreier seg om pålitelighet og etterprøvbarehet. I kvalitative studier er nødvendigvis ikke formålet å finne universelle sannheter, men heller gi rike beskrivelser av utvalget, fenomenet og konteksten som undersøkes (Johnson, 2013; Schwandt, 2007). Jeg har til beste evne forsøkt å gi slike rike beskrivelser gjennom hele denne oppgaven, da særlig i dette kapitlet, for å gjøre undersøkelsen så transparent som mulig (Tjora, 2021) Innenfor kvalitativ forskning omhandler transparens praksis knyttet til gjennomføring av studien, ulike valg man har tatt underveis, rekruttering, analyse, utfordringer underveis, teori og dens påvirkning. Reliabiliteten ved en undersøkelse kan styrkes av at man synliggjør undersøkelsens interne logikk og sammenheng gjennom hele teksten. Dette kan gjøres ved å redegjøre for relevante koblinger mellom teori, empiri og analyse, samt hvorfor man har plukket ut de delene av datamaterialet som man har gjort (Tjora, 2021). Ved å gi detaljerte beskrivelser av hvordan jeg har samlet inn og analysert data, hvilke teorier jeg har benyttet, samt en gjennomgående analyse av datamaterialet, kan leseren i større grad sette seg inn i de ulike delene av undersøkelsen og dømme hvorvidt den er troverdig og av god kvalitet (Creswell & Miller, 2000; Patton, 1999).

### **3.5.3 Overførbarhet**

Til tross for at kombinasjonen av metoder kan ha økt oppgavens validitet, forsøker jeg ikke å fremstille funnene mine som objektivt sanne, ei heller generaliserbare. Kvalitative studier kan ikke frembringe funn som kan statistisk generaliseres til populasjoner og universer. En casestudie genererer kunnskap om det som det bestemte som studeres (Schwandt, 2007). Denne oppgaven avgrenses ved at fokuset hovedsakelig ligger på elevenes egne forståelser, erfaringer og refleksjoner. På bakgrunn av dette kan jeg ikke si noe om elever på generelt grunnlag, men

jeg kan bidra med et innblikk i mulige utfordringer og valg man kan stå overfor som samfunnsfagslærer. Funnene i kvalitative studier er ofte i stor grad preget av konteksten og casen man undersøker (Patton, 1999). Funnene i denne studien er kun basert på elevenes egne uttalelser. Dette gir meg innsikt i utvalgets livsverden. Denne innsikten kan jeg bruke for å analytisk generalisere, altså at jeg som forsker knytter funnene mine opp mot eksisterende teori og konsepter. På denne måten brukes funnene til å støtte opp om, videreutvikle eller motbevise teorien eller konseptene (Schwandt, 2007).

### **3.6 Forskningsetikk**

All forskning skal forankres i forskningsetiske prinsipper slik at forskningsprosessen forgår på en redelig og forsvarlig måte. All deltakelse i forskning skal bygge på fritt, informert og forstått samtykke (Befring, 2015a). Før jeg satte i gang med datainnsamlingen var det derfor viktig å få deltakernes samtykke. Deltakerne i undersøkelsen må ha innsikt i innholdet og formålet med prosjektet de tar del i (Fangen, 2011). Jeg utarbeidet et samtykkeskjema i tråd med den veiledende malen for informasjonsskriv fra Norsk senter for forskningsdata [NSD]. Ettersom deltakerne både skal gi samtykke skriftlig og muntlig, leste de og underskrev samtykkeskjemaet i forkant av gruppeintervjuene, mens det muntlige samtykket ble gitt i forbindelse med deltakelsen. Etter at informantene var informert om studien, ble det understreket at de hadde mulighet til å trekke seg til enhver tid (Befring, 2015a; Tjora, 2021). Det ble tydeliggjort at samtykket kunne trekkes tilbake muntlig, skriftlig og elektronisk. Informasjonsskrivet tydeliggjorde også at deltakerne kunne få innsyn i opplysninger om seg selv når som helst underveis i prosjektet. De skal kunne se transkripsjon av intervjuer (sitater), notater, samt kunne lese gjennom oppgaven før og etter innlevering.

Deltakernes identitet, hvor de kommer fra og hvilken skole de går på, skal beskyttes (Ryen, 2016, s.33) gjennom å behandle opplysninger om informanter konfidensielt og anonymisere den innsamlede forskningsdataen (Befring, 2015a). For å gjøre dette anonymiserte jeg elevene og skolen de går på. Allerede da jeg transkriberte intervjuene anonymiserte jeg deltakerne i gruppeintervjuet ved å bruke pseudonymene Elev 1, Elev 2, Elev 3 og Elev 4. Alt datamateriale ble behandlet konfidensielt ved at lydopptakene ble gjort gjennom UIOs krypterte diktafonapp og lagret i UIOs Nettskjema, intervjutranskripsjoner og surveysvar inneholdt ingen personopplysninger, samt at deltakernes personinformasjon og samtykkeskjema ble oppbevart separat fra datamaterialet. Ulike datainnsamlingsmetoder, krever forskjellige etiske hensyn

(Tjora, 2021). Spørsmålet om anonymitet gjaldt ikke i like stor grad var surveyen ettersom denne var anonym og ingen individuelle kjennetegn eller informasjon om respondenten kom frem (Fangen, 2015).

Ettersom denne undersøkelsen har et elevfokus, er deltakerne skoleelever. Jeg valgte å rekruttere deltakere som var over 18 år. Til tross for dette er det viktig å tenke på at deltakerne fortsatt er unge. Barn har særlige krav om beskyttelse og informasjon og forskningen må tilpasses aldergruppen (Befring, 2015a). For å ivareta dette prøvde jeg så godt som mulig å formulere samtykkeskjema på en tydelig og forståelig måte, slik at deltakerne enkelt kunne forstå hva de samtykket til å være med på. Deltakelse i studien skulle heller ikke innebære noen form for risiko for elevene (Befring, 2015a). Dette innebar at jeg avtalte med læreren at deltakelse i gruppeintervjuet ikke ville føre til fraværstføring. Både når det gjaldt gruppeintervjuet og surveyen ble det understreket at deltakelse ikke hadde noen innvirkning på elevenes karakterer.

## 4. Analyse

De to foregående kapitlene har tatt for seg studiens teoretiske rammeverk og metodologi. Det innsamlede datamaterialet fra surveyen og gruppeintervjuet vil i dette kapitlet presenteres, analyseres og diskuteres for å svare på oppgavens problemstilling:

*Hvordan forstår et utvalg elever på videregående skole begrepet mangfold og på hvilke måter knytter elevene forståelsene sine til privilegier?*

For å strukturere og spisse arbeidet med problemstillingen min, benyttet jeg meg av de to presiserende forskningsspørsmålene jeg hadde formulert innledningsvis som utgangspunkt for analysens kapittelstruktur:

- *Hvilke forståelser av og refleksjoner rundt mangfold legger et utvalg elever til grunn?*
- *På hvilke måter knytter elevene mangfoldsførståelsene sine til privilegier?*

For å kunne svare på problemstillingen min har jeg gjort et utvalg av empiri som jeg anser som samfunnsfagdidaktisk interessante og relevante for spørsmålene jeg fremsetter. På denne måten fungerer problemstillingen og forskningsspørsmålene som et analytisk rammeverk og rettesnor for funnene mine. Til tross for at kapitlene og underkapitlene fungerer som tematiske skiller, er ikke temaene gjensidig utelukkende. Tematikken som diskuteres i de ulike kapitlene henger i stor grad sammen og opptrer på samme tid. Ettersom dette analysekapitlet tar utgangspunkt i mine tolkninger av datamateriale, tydeliggjør jeg hva som er elevenes sitater og refleksjoner og hva som er min tolkning av disse (Fangen, 2015). Dette gjør jeg ved å markere elevsitater i kursiv og markere hvem som uttalte hva (survey *Elev A-R*, gruppeintervju *Elev 1-4*), samt at jeg refererer tydelig til oppgavens teoretiske rammeverk gjennom analysen.

### 4.1 Mangfold – forståelser og refleksjoner

Dette første delkapitlet tar utgangspunkt i oppgavens første forskningsspørsmål. Sentralt for denne studien er hvordan elevene i utvalget forstår og reflekterer rundt begrepet mangfold. Jeg finner at elevene legger til grunn både en smal og en bred mangfoldsførståelse, samt veksler mellom de to. De knytter mangfoldsbegrepet til egen identitetskonstruksjon og følelse av tilhørighet, samtidig som de knytter begrepet til andre gjørende prosesser.

#### 4.1.1 Bred, smal og vekslende mangfoldsforståelse

Det første spørsmålet jeg stilte deltakerne både i surveyen og i gruppeintervjuet var hva mangfold betyr for dem. Spørsmålet åpnet for at elevene kunne definere begrepet og reflektere rundt hva slags betydning det har for dem selv. I sine definisjoner av begrepet benyttet flere av elevene seg av en *bred* og *utvidet* mangfoldsforståelse. I likhet med Røthing (2020) uttrykker de at mangfold kan inneholde *alle* typer variasjoner og brukes på en relativt uspesifisert måte:

**Elev E:** *Mangfold er store variasjoner i samfunnet med et bredt spekter av forskjeller mennesker*

**Elev N:** *Mangfold betyr «ulikhet» i en større gruppe*

**Elev P:** *Mangfold betyr masse som er forskjellig fra hverandre på et sted.*

To av elevene ser også på en utvidet måte mangfoldsbegrepet som et uttrykk for sosiale kategorier:

**Elev L:** *Mangfold er ulike personer fra ulike «kategorier» i en bestemt gruppe*

**Elev 3:** *Mangfold er flere ting eller flere individer fra ulike grupper samlet i en gruppe ulike kategorier.*

Ved å her legge til grunn en bred mangfoldsforståelse åpner elevene, i likhet med Borchgrevink og Brochmann (2008), for å forstå mangfold som noe som rommer ulike menneskelige aspekter. Flere av elevene kommer også med eksempler på ulike sosiale kategorier og variasjoner som de mener bidrar til mangfold:

**Elev N:** *Jeg tenker på etnisitet, seksualitet, gender, seksuell legning, kultur, tradisjoner og verdier*

**Elev O:** *Mangfold handler om interesser, språk, kultur eller annet*

**Elev R:** *Vi har stor variasjon når det kommer til etnisitet, kultur, politisk ståsted, religion, kjønnsidentitet samt økonomi*

**Elev 4:** *I mangfoldet kan man definere ulike typer seksuelle legninger og religion og spirituell, jeg vet ikke hva det heter, spirituelle religioner?*

Her viser noen av elevene til ulike sosiale kategorier de mener bidrar til mangfoldet. Elevene N, O og R knytter kulturbegrepet sammen med andre sosiale kategorier og ser mangfold som noe utover flerkultur (Røthing & Bjørnstad, 2015). Man kan forstå det som at elevene ser forbi

etnisitet og kulturell tilhørighet som faktorene som spiller inn i et menneskes liv (Vertovec, 2007). Mangfoldskategoriene elevene nevner er eksempelvis *språk*, *seksuell legning*, *kjønnsuttrykk* og *religion*. I likhet med hva Haugen (2021) finner i studier på lærere, virker det som elevene viser til de noen av de samme mangfoldskategoriene som lærerne uttrykker og som hun opplever at de er komfortable å snakke om. Jeg vil senere i analysekapittelet komme tilbake til diskusjoner hvor mangfold knyttes til flere aspekter som sosial ulikhet og majoritets- og minoritetsposisjoner. Elev 4 utdyper hva hun legger i mangfoldskategorien *seksuell legning* ved å fortelle hvordan mangfoldsuttrykk i Pride- paraden kan sees som et bevis på det norske mangfoldet:

**Elev 4:** *Jeg syntes et godt eksempel på mangfold er Pride-paraden. Det pleide å bare være «homofili» og «heterofili», men nå har vi drag-queens, vi har bifile, vi har pan-seksuelle, vi har bjørnene, som er en veldig spesifikk gruppe med menn som liker andre menn med skjegg, vi har masse små grupper som viser at vi har mangfold*

Det virker som eleven forstår mangfold som noe som rommer mange variasjoner også innenfor de mer etablerte sosiale kategoriene *heterofili* og *homofili*. Til tross for fellestrekk ved innenfor disse sosiale kategoriene, virker det som eleven legger til grunn en forståelse av mangfold hvor hvert individ, til tross for fellestrekk, må anerkjennes som unikt (Lund, 2018).

I tillegg til å legge til grunn brede forståelser for mangfold i form av uproblematisk og mindre ladete mangfoldskategorier (Haugen, 2021) er det flere elever som bruker mangfold som et *harmonisk* begrep. Flere av elevene bruker ufarlige og positivt ladete metaforer som fargeblyanter, frukt og fugler til å beskrive samfunnets mangfold:

**Elev J:** *Mangfold er som ulike fargeblyanter eller ulike biler*

**Elev K:** *Mangfold er variasjon eller rikdom*

**Elev L:** *For eksempel vil et mangfold av frukt være flere ulike frukter*

**Elev 3:** *Hvis det er en gruppe med mangfold, for eksempel en gruppe fugler med mangfold, så ville jeg sagt at det både er kråker, duer, skjærer og masse forskjellige typer fugler*



Disse metaforene gir mangfoldsbegrepet positive og harmoniserende assosiasjoner (Røthing, 2020). Denne måten å bruke mangfoldsbegrepet på finner jeg også igjen der elever bruker begrepet til å beskrive hvordan man kan leve sammen og akseptere hverandre i samfunnet:

**Elev D:** *Mangfold er utrolig viktig for at et samfunn og mennesker skal kunne utvikle oss videre*

**Elev I:** *I et mangfold omfavnes ulikhet fremfor å avstøte det*

**Elev L:** *For meg er mangfold viktig, fordi jeg tror at den beste læringen vi gjør er læring av andre som er ulike oss selv*

**Elev R:** *En variasjon, ulikhet som allikevel virker sammen i et samfunn og som er aksept for ulikhet*

**Elev 1:** *I et mangfoldig samfunn da, så oppfordres det veldig til ulikhet, og det omfavnes framfor at det sees ned på eller frastøtes.*

Denne harmoniske og inkluderende måten å forstå mangfold på, kan gjøre at mangfold som fenomen fremstår som et diffust konsept som ikke nødvendigvis forteller oss så mye om motsetninger (Borchgrevink & Brochmann, 2008; Haugen, 2021). En slik overordnet positiv og problemfri bruk av begrepet kan bidra til å dysse ned motsetninger i mangfoldet og ta bevisstheten vekk fra strukturell urettferdighet og mer komplekse maktdynamikker (Haugen, 2021; Westrheim & Hagatun, 2015).

Til tross for at flere av elevene legger til grunn en bred forståelse av mangfold, kommer det til uttrykk i surveyen og i gruppeintervjuet at hovedandelen av elevene bruker en *smal* mangfoldsforståelse i sine definisjoner av begrepet (Jammeh, 2019). Dette kommer til syne ved at elevene i større grad knytter begrepet til kultur, religion og etnisitet:

**Elev A:** *Begrepet mangfold betyr at det er ulikhet i tro, ulikhet i kultur, ulikhet i etnisitet, ulikhet i farge*

**Elev F:** *Mangfold betyr at et samfunn eller en gruppe mennesker består av mange ulike etnisiteter, nasjoner, religioner osv.*

**Elev G:** *For meg er mangfold et samfunn eller kultur preget av ulikheter. Nærmere mennesker med ulik etnisitet, tro, verdier og tradisjoner. Vi er preget av mennesker fra ulike land som har migrert til Norge*

**Elev H:** *I et samfunn kan det være stort mangfold ved at det er flere personer fra ulike kulturer eller religioner. Norge er et mangfoldig samfunn fordi vi har en del innvandring, og vi tar også imot flyktninger og asylsøkere. I tillegg er vi med i EØS*

**Elev 2:** *Norge gjennom tidene har jo ikke vært et flerkulturelt samfunn, det har jo bare vært bare nordmenn hele tiden, til stor grad i hvert fall da*

En slik smal mangfoldsforståelse legger til grunn en forståelse av begrepet som forskjeller i kultur og etnisitet. I følge Jammeh (2019) kan en slik smal mangfoldsforståelse ha betydning i undervisningskontekst ved å skape distanse mellom læreren og elevene. Et spørsmål man da må stille seg er hvorvidt en smal mangfoldsforståelse blant elever kan bidra til å skape distanse mellom elever. Når en diskurs, i dette tilfellet en smal mangfoldsdiskurs, gjentas hyppig og over tid kan bidra til å opprettholde stereotypier og en endimensjonal verdsettelse av mangfold som i stor grad knytter seg til elevenes opprinnelsesland (Kumashiro, 2002; Røthing, 2020). Et bidrag til opprettholdelsen av en slik smal mangfoldsforståelse kan komme fra den offentlige mangfoldsdiskursen som i stor grad legger til grunn en forståelse av mangfold knyttet til kulturforskjeller (Fylkesnes, 2019). Som Elev 2 uttrykker, så settes den smale mangfoldsforståelsen ofte inn i en historisk kontekst, som forstår mangfold i Norge som noe som skjedde i forbindelse med innvandring til Norge på midten av 70-tallet (Røthing, 2020)

I tillegg til at ulike elever legger ulike mangfoldsforståelser til grunn, finner jeg eksempler på elever som veksler på hvilken forståelse de benytter. En slik veksling i mangfoldsforståelse illustreres hos Elev 3 som i en del av samtalen knyttet hvorvidt Norge er et mangfoldig samfunn. Eleven starter med en bred mangfoldsforståelse knyttet til individmangfold, men ender opp med å bruke en smalere mangfoldsforståelse knyttet til etnisitet:

**Elev 3:** *Det vil jo alltid finnes mangfold og alle er jo ulike individer og alle er forskjellige, men Norge har jo i veldig mange tilfeller jobbet mot ulike etniske grupper, for eksempel, det var jo ulovlig med jøder i en veldig lang periode i landet og de ville jo fornorske samene.*

Eleven knytter først mangfold til individer og generell variasjon, for så å knytte det eksplisitt til en historisk kontekst med fokus på etnisitet. I tilknytning til samme samtale finner vi igjen en lignende forståelsesveksling, men denne gangen fra individ til kultur hos Elev 2:

**Elev 2:** *Ja, at det er masse forskjellige individer, men at de får ha med sin kultur til samfunnet eller der de er samlet*

**I:** *Så du tenker mer mangfold opp mot kultur?*

**Elev 2:** *Ja, jeg tenker i hvert fall at mangfold handler om at det er flere forskjellige, ikke bare individer, men deres kultur som er med på samme sted. Jeg føler det også er en viktig at deres kultur gjenspeiles, for at det skal være et mangfold. Så lenge individer er her, så må de ha med sin kultur og kunne utfolde seg som forskjellige grupper og mennesker*

I denne vekslingen av mangfoldsforståelse kan det ligge implisitt at elevene inngår i ulike mangfoldsdiskurser. Både Elev 2 og 3, samt elevene som omtales i den foregående analysen, innehar både en bred og en smal mangfoldsforståelse. Til tross for at ulike elever legger ulike forståelser til grunn vil ikke dette si at forståelsene er gjensidig utelukkende. Begrepet kan være inkluderende og ekskluderende. I det følgende skal jeg se nærmere på hvordan elevenes bruk av begrepet kan skape både tilhørighet og andregjøring.

#### **4.1.2 Identitetsmangfold og tilhørighet**

I gruppeintervjuet knytter elevene ved flere anledninger mangfold til *identitetskonstruksjon* og *tilhørighet*. Elevene retter oppmerksomheten i større grad mot identitet og hvordan identitetsdannelsen deres preges av skolekontekst (Hovdenak, 2013). I en diskusjon om hvorvidt de anser seg selv som mangfoldige bruker elevene mangfoldsbegrepet for å se innover i seg selv ved å reflektere over hvordan de selv er mangfoldige og hvordan de opplever sin egen identitet og tilhørighet:

**Elev 4:** *Grupper jeg identifiserer meg i er kanskje det der med at jeg er en person som liker å lese bøker og snakke om dem. Hobbyer er en del av min identitet.*

**I:** *Ja, men så kjempebra. Elev 3?*

**Elev 3:** *Ja, jeg tilhører jo en gruppe som en jente, og jeg går på SKOLE, men jeg har ikke tilknytning til skolen SKOLE. Jeg går på SKOLE for å lære og det er det, men jeg vil ikke si at jeg identifiserer meg med SKOLE-typen. Jeg er en del av vennegruppen min og familien min, som jeg identifiserer meg med. Jeg føler jeg identifiserer meg med de som hører på samme musikk som meg, og folk som holder på med musikk, dans og teater som jeg også holder på med, men jeg tror egentlig de gruppene jeg vil si jeg tilhører er de gruppene jeg vil tilhøre og det kan jo veldig godt hende at jeg tilhører andre, større grupper som at jeg er en hvit, blond person, og det er jo grupper jeg*

*tilhører, men som ikke nødvendigvis jeg har like stort forhold til som kanskje andre kan ha et stort forhold til, de gruppene jeg vil identifisere meg med er jo kanskje de jeg da sier at jeg identifiserer meg med*

Både Elev 3 og 4 viser her til en form for sosialkonstruktivistisk identitetsforståelse gjennom å oppleve å være formet av ulike sosiale aspekter og tilhørigheter som posisjonerer dem (Berg et al., 2010; Prieur, 2002). I dette ligger det en relativ tanke knyttet til at identitetene kunne vært annerledes (Røthing, 2014). Dette kommer til uttrykk ved at de formulerer sin egen identitetskonstruksjon som et *aktivt valg*. Elev 4 forteller at hun føler tilhørighet til selvvalgte hobbyer som lesing og litteraturdiskusjon, mens Elev 3 opplever å tilhøre de gruppene eleven selv *velger* å tilhøre og *vil* identifisere seg med. Identitetsbegrepet er ikke fritt for makthierarkier (Crenshaw, 1989) og disse selvvalgte identitetene og tilhørighetene kan sees som et uttrykk på en maktposisjon i form av å ha frihet til å selv kunne velge identitetsmarkører. Elev 3 opplever også tilhørighet til mer overordnede gruppeidentiteter som «hvit» og «kvinne», men beskriver disse som perifere kategorier hun ikke aktivt forholder seg til. I dette ligger det også en maktdynamikk ved at visuelle identitetsmarkører kan oppleves begrensende for noen grupper (Prieur, 2002), men at elevene gir uttrykk for å ikke behøve å forholde seg til disse kategoriene som en del av sin identitet.

I tillegg til å aktivt velge tilhørighet, uttrykker Elev 2 hvordan tilhørighet er med på å forme elevens identitet:

**Elev 2:** *Jeg føler i hvert fall når du er en del av fotballkulturen og fotballgarderoben, så føler jeg jo at det blir veldig sånn guttakultur, så det blir mye sånn ting man bare snakker om sammen med kompisene sine. Jeg føler i hvert fall når man driver med fotball så er det er mye testosteron i garderoben, så jeg merker jo at det blir påvirket sånn den veien da, at det blir mye guttastemning når man er med gutta og ellers også*

Eleven legger til grunn en mer essensialistisk fremstilling av hvordan det er å være gutt og drive med fotball (Prieur, 2002). Eleven trekker på en noe kjønnsstereotypisk fremstilling av *guttakultur* som er preget av testosteron og guttastemning (Røthing, 2014). Eleven reflekterer dog over et sosialkonstruktivistisk element ved denne identiteten, nemlig at fotballguttidentiteten konstrueres i møte med andre som også har denne identitetsmarkøren. Disse som gruppe må derimot forholde seg til andres fortolkninger av dem og oppleve hvorvidt

denne identiteten skaper begrensninger eller muligheter i livene deres (Prieur, 2002).

Et interessant funn er hvordan elevene opplever at noen av tilhørighetene får ulik betydning i ulike kontekst. I forlengelsen av diskusjonen om tilhørighet reflekterer Elev 1, 2 og 3 om hvordan «vestkantidentiteten» deres får ulik betydning i møte med ulike sosiale kontekster (Prieur, 2002) og da særlig en opplevelse av å bli representanter for noe de ikke føler at de selv står innafor og representerer:

**Elev 3:** *Jeg har merket det veldig mye at man må bevise hvem man er for at folk skal akseptere deg. Det merker jeg så sykt i revysammenheng Vi er ikke egentlig en revyskole i det hele tatt, for det er liksom byskolene som er de kule, gode revyskolene, og de sier til meg «Hei, hyggelig å hilse på deg! Hvor bor du?», så sier jeg «Jeg bor på STED, går på SKOLE», og de svarer bare «Åjaaa» og jeg bare «Eh ja hehe, ja det gjør jeg, var det noe mer liksom?». Det er veldig sånn at jeg føler man må bevise at man ikke er en del av SKOLE for at man skal ikke bli sett på som en typisk SKOLEperson. Jeg tror man får veldig et bilde av en flink pike, rik, fra en familie hvor det bare er leger og advokater. Så jeg føler i mange sammenhenger at man bare blir stigmatisert rett og slett. At det er sånn at hvis man ikke skiller seg veldig ut fra de som går på SKOLE, så er man bare en som går på SKOLE, så jeg føler veldig sånn man må nesten bevise at man er et individ*

**Elev 1:** *Ja, det er jo veldig mange i klassen min som rett og slett tenker og ser på meg som den sossetypen og at jeg bare får alt lagt foran meg og at jeg ikke må jobbe for noe som helst, den har jeg fått ved flere anledninger*

**I:** *Ja, Elev 2?*

**Elev 2:** *Ja, jeg føler egentlig ikke så mye på det, men det er jo fordi at jeg har egentlig ikke lyst til å bli gjenkjent som en vestkantgutt, så jeg har egentlig ikke fått høre det noe særlig. Jeg får mer høre av familien «Hvorfor ser du ikke mer vestkant ut når du bor her oppe? Hvorfor går du ikke kledd sånn?». Mamma prøver også å presse på meg noen stramme Polo-gensere og sånn. Jeg prøver å kle meg litt mer sånn som jeg har lyst til å gå, sånn at jeg ikke blir gjenkjent, eller blir sett på i den kategorien som vestkantgutt da*

**I:** *Mhm. Elev 4, opplever du at du har noen tilhørigheter som påvirker hvordan andre*

*ser deg?*

**Elev 4:** *Ja, igjen det der med at jeg er bifil. Jeg har jo noen venner og jeg blir ikke såret av det, men jeg har hørt mange ganger at «Er du jente eller er du gutt?» fordi jeg er bifil og da må jeg jo selvfølgelig være transseksuell ikke sant? Det går jo ikke an å være... Jeg er jo jente da. Jeg har også hørt sånn, «Er du ikke egentlig lesbisk? Er du ikke egentlig heterofil, men bare forvirret? Så liker du kvinner som ser ut som menn og menn som ser ut som kvinner?». Og alt sånn der, og det er sånn «Nei, jeg liker bare begge kjønn» Jeg liker liksom både jenter og gutter og det er, det er veldig mye sånn stigma rundt det da*

I et interseksjonelt perspektiv kan dynamikkene elevene beskriver være et uttrykk for at ulike aspekter ved elevene får ulik status i ulike sosiale arenaer (Crenshaw, 1989). Alle elevene i gruppeintervjuet ser ut til å ha opplevd at vestkantidentiteten deres møter fordommer og stigma i visse sosiale kontekster hvor de møter andre elevtyper og opplever å bli misforstått og at de havner i en form for identitetsforhandling. Elev 2 opplever at denne identiteten også må forhandles på hjemmebane hvor vestkantidentiteten står i spenn med den eleven ønsker og oppfattes som på skolen. Elev 4 knytter identiteten som bifil til fordommer blant vennene sine, som stiller spørsmålstegn ved legitimiteten ved denne legningen. Eksempelene kan vitne om at sosiale kategorier forhandles av spesifikke aktører og virker sammen i ulike situasjoner (Berg et al., 2010). Dette illustrer at makthierarkier følger identiteter er komplekse og langt fra stabile størrelser (Crenshaw, 1989).

#### **4.1.3 Mangfold og andregjøring**

I diskusjonen over viser elevene at de selv opplever å bli andregjort for å være den de er. De reflekterer i mindre grad over hvordan de selv bruker en slik andregjøringsprosess overfor andre. Til tross for at flere av elevene snakker om mangfold som noe harmonisk og berikende er det også et begrep som brukes i til å trekke opp skiller. Elevene bruker ved flere anledninger mangfoldsbegrepet som en form for *andregjøring* (Jensen, 2011). I en diskusjon under gruppeintervjuet om mangfold på skolen kommer denne andregjøringsdynamikken til uttrykk:

**Elev 2:** *Jeg tenker på studiespesialiserende som hovedandelen av folk som går på SKOLE. Samtidig så har du mangfold på elektro og helselinja, men det er jo veldig, det blir litt sånn som Oslo da, det blir et skille mellom de to kulturene, eller, den ene norske*

*kulturen og flerkulturelle kulturen*

**I:** *Mhm. Elev 1?*

**Elev 1:** *Ja, jeg tror egentlig et greit eksempel, hvert fall innad på skolen vår, er at vi har en elektrolinje med folk som er eller stort sett er fra andre siden av byen enn det majoriteten er fra. Da kan man se et ekstremt tydelig skille mellom vanlige elever og elektro og kanskje helse- og oppvekstlinjen også*

**I:** *Hva slags forskjeller er det?*

**Elev 1:** *Helt tydelig oppførsel, annerledes adferd, annerledes klesstil, alt sammen. Hvis du går inn på skolen tar det ikke lang tid før du klarer å adskille hvem som er vanlig, som er studieforberevende elever og hvem som er yrkesfag da. Ja, man kan skille ut de da*

**I:** *Elev 3 tenkte du noe om det?*

**Elev 3:** *Ja, jeg vil bare kommentere.. Jeg er veldig enig i det Elev 1 sier. Det har jo vært direkte hatytringer mot elektroelever, spesielt på nett og jeg tror det har vært slåsskamper. Det er ekstremt. Det trinnet som er under oss, der er det kjempemasse problemer med at man rett og slett, ikke bare det at man ikke er sammen, men man kommer ikke overens i det hele tatt lissom. Men jeg tror at alt det her ligger i at man ikke tar seg tid til å bli kjent med personene, at man bare ser på elektro som elektro, og så går de med andre klær og det er jo veldig sånn «like barn leker best liksom»*

Elevene opplever at det er et skille mellom elevene på skolen. Dette skillet tegner de opp som kontraster mellom elever på studiespesialisering og yrkesfag. Det skjer både en minoriserings- og en majoriseringsprosess i det Elev 1 og 2 uttrykker ved at de som en del av majoriteten andregjør minoriteten og kontrasterer majoritetens «vi» mot minoritetens «de». Ved at elevene identifiserer seg selv som majoritet, kan tolkes som et uttrykk for en form for majoritetsmakt som konstruerer *de andre* (Gullestad, 2002; Jensen, 2011). Elev 1 karakteriserer majoriteten som elever på studiespesialisering fra Oslo vest og legger i dette at minoriteten på skolen er elever på yrkesfag fra Oslo øst. Den «vanlige» majoriteten er ulik minoriteten på yrkesfag i

både oppførsel, adferd og klesstil. Yrkesfag gjøres til *de andre* gjennom at de defineres i opposisjon til de normative «vanlige» elevene på studiespesialisering og dermed betinges av den sosiale konteksten de settes i (Jensen, 2011; Kumashiro, 2002).

Elev 2 forteller også at mangfold finnes på yrkesfag og kontrasterer den norske kulturen på den ene siden og den flerkulturelle kulturen på den andre siden. På denne måten kan yrkesfagelevenenes fysiske og sosiale disposisjoner fungere som begrensning ved at disse disposisjonene kan ha noen negative, sosialt etablerte betydninger. Identiteten til yrkesfagelevenene konstrueres dermed i møte med majoriteten på studiespesialisering og yrkesfagelevenene må forholde seg til majoritets elevenes fortolkninger av dem (Prieur, 2002). Der elevene i hovedsak knytter en sosialkonstruktivistisk identitetsforståelse til hvordan de ser seg selv, legger de til grunn en *essensialistisk* identitetsforståelse av de andre til grunn i sin forståelse av yrkesfagelever, hvor de beskrives som en stabil størrelse med bestemte kjennetegn (Berg et al., 2010; Prieur, 2002). Ved å snakke om skillelinjer på skolen skisserer elevene opp en maktrelasjon som kommer til uttrykk mellom yrkesfag og studiespesialisering. Elev 3 mener at distanse og lite kontakt skaper både hat og vold, men anerkjenner at dette maktforholdet til en viss grad er relativt og avhenger av hvordan samhandlingen foregår (Berg et al., 2010). Dersom samhandlingen endres og de får mer kontakt så kan dette bidra til å bygge ned dette maktforholdet.

## **4.2 Mangfold og privilegier – forståelser og refleksjoner**

Dette andre delkapittelet tar utgangspunkt i oppgavens andre forskningsspørsmål. Et fokus i denne studien er hvordan elevene forstår privilegier og knytter dette til mangfoldsbegrepet. Som diskutert i det forrige delkapittelet viser elevene til ulike og vekslende forståelser av mangfoldsbegrepet, samt at de knytter begrepet til tilhørighet, identitet og andregjøringsdynamikker. Som det forrige kapittelet viste, ligger det flere maktdynamikker i mangfoldsbegrepet. Elevene knytter mangfoldsbegrepet til privilegier ved å trekke på hvordan deres egne identiteter og majoritetsposisjoner er privilegerte, samt hvordan privilegiene inngår i andregjøringsdynamikker. Til tross for bevissthet rundt egne privilegier reflekterer ikke elevene rundt prosesser som kan virke rettfærdiggjørende, men uttrykker i stor grad takknemlighet for egen majoritetsposisjon.



### 4.2.1 Privilegerte identiteter

Da elevene ble spurt i surveyen og i gruppeintervjuet om å definere privilegier var hovedandelen av dem samstemte i hva de la i begrepet's betydning. Elevene definerer privilegier som *fordeler, muligheter og goder* mennesker har i et samfunn. Samtlige av elevene som deltok definerer seg selv som privilegerte, men de har ulike perspektiver på hva slags goder det er snakk om. Fellestrekkene er dog at privilegiene deres dreier seg om *nasjonalitet, hudfarge og sosioøkonomisk status*:

**Elev F:** *Bare det at jeg er født i Norge har gitt meg store privilegier. Jeg er privilegert nok til å kunne si og mene det jeg vil, velge hva jeg vil gjøre med fremtiden min, gratis skolegang og helsetjenester osv.*

**Elev H:** *Mitt største privilegium er at jeg bor i et velfungerende land med en av verdens sterkeste velferdsstater. Dette gjør at jeg har muligheten til gratis skolegang, og hjelp fra staten dersom jeg skulle bli syk eller arbeidsledig osv.*

**Elev P:** *Alle goder jeg får fra velferdsstaten er et stort privilegium ved å leve i Norge*

**Elev 2:** *Jeg har vel blitt født i Norge, jeg ble født på vestkanten og det gir meg et gode for fremtiden og så alle de godene man får fra velferdsstaten ved å være født i Norge, så det er vel egentlig det.*

Elevene opplever at de er privilegerte ved at de er født i Norge og er norske, samt hvilke goder dette fører med seg. Elevene overfor fremstiller her den norske identiteten som en positiv størrelse. En slik utelukkende positiv fremstilling av det norske kan innebære en forventning om at alle landets innbyggere slutter opp om en slik positiv identitet. Det er derimot ikke slik at alle opplever å være en del av det norske «vi» (Riese & Harlap, 2021). Elev 2 reflekterer over dette:

**Elev 2:** *Det er jo vanskelig å si, men det er et privilegium å være født av majoritetskulturen for det gir deg mye større muligheter og en lettere vei framover i livet da, så bare det at man er en del av den norske kulturen og det norske samfunnet da og passer inn er vel et privilegium. Det er vel, selv om det er slemt å si, men det er jo ikke alltid lett hvis man ikke passer inn, du får en vanskeligere vei liksom, så er vel bare det å være født i Norge ser jeg kanskje på det største privilegiet mitt da, for det gir meg så gode muligheter for fremtiden, å kunne leve bra og ha det bra og få mye servert*

*et sølvfat av den norske staten også er jo et godt privilegium*

Elev 2 definerer det norske «vi» som det å være en del av majoritetskulturen, samt del av den norske kulturen, noe som også innebærer å passe inn. Ved å være født i Norge, men *også* ved å passe inn i det norske «vi» plasserer Elev 2 seg som en del av majoritetskulturen. Eleven anerkjenner dette som muliggjørende ettersom å være en del av det norske er et privilegium. Dette privilegiet kan også være ekskluderende i form av at dersom man ikke passer inn i dette, så kan livet bli vanskeligere. Ved å trekke opp et skillet norsk/ikke-norsk kan det bidra til å produsere sosiale hierarkier (Riese & Harlap, 2021).

Det å være norsk kom til uttrykk som et viktig privilegium. Elevene referer også flere ganger til majoritets- og minoritetsdynamikker gjennom referanser til egen majoritetsstatus og privilegier de har i form av *hudfarge* og *sosioøkonomisk status*.

**Elev A:** *Jeg er lys i huden og opplever derfor ikke diskriminering av den grunn*

**Elev N:** *Som en hvit person har jeg privilegier i Norge og mange «predominantly» hvite land, som USA. Privilegier gjør at noen spesifikke grupper mennesker får mer «slack» i samfunnet. Jeg tenker på hvite, heterofile, høyt utdannede cis-menn*

**Elev 3:** *Noe som er blitt mye diskutert i det siste er white privilege. Det at jeg er født som hvit og en annen er født som svart og at det er ikke noe man kan gjøre med det. Fordi jeg er hvit så har jeg et fortrinn, som ikke jeg har bestemt. Det er sånn systematisk eller systemisk eller hvordan man sier det*

Flere av elevene opplever at «hvithet» både er et privilegium, et ufrivillig fortrinn og noe som fører til at man ikke opplever diskriminering. «Hvithet» kan sees som en ekstern markør som gir muligheter i noen sosiale kontekster (Prieur, 2002). I skolekontekst er elever med annen hudfarge enn hvit ofte kontrastert og definert i opposisjon til de som vanligvis er privilegerte i samfunnet. Denne kontrasten legger også grunnlag for diskriminering (Kumashiro, 2002). Gullestad (2002) argumenterer for at «hvithet» som privilegium ikke problematiseres i stor nok grad, særlig innenfor en norsk diskurs om «fargeblindhet». Elev 4 ser derimot på hvordan hvithet som privilegium problematiseres i forbindelse med Black Lives Matter:

**Elev 4:** *Jeg tenker på det Elev 3 sa med hudfarge, det er veldig vanlig at hvite mennesker får litt mer slack i hva de gjør og i USA så har jo den Black Lives Matter-kampanjen blitt såpass populær at nå må til og med hvite folk komme ut å si at «White lives matter»*

*og så tenker jeg da «Er det virkelig nødvendig?». Vi vet jo at White lives matter, det er ikke det som er poenget ikke sant, det at man ikke trenger å være redd og det at man ikke trenger å beskytte seg selv, det er jo et privilegium*

Utover å trekke på nasjonalitet og hudfarge som privilegier trekker elevene også fram privilegier knyttet til familiens økonomiske status:

**Elev A:** *Jeg kommer fra en ressurssterk familie.*

**Elev H:** *Privilegier assosierer jeg ofte med økonomisk velstand*

**Elev R:** *Jeg er heldig som har en stabil økonomi hjemme som gjør at jeg har færre begrensninger i livet.*

I tillegg til rene økonomiske privilegier, trekker elevene også på sosioøkonomiske valører når de beskriver hvilke privilegier de har:

**Elev C:** *Mitt privilegium er at jeg har velstående og utdannede foreldre som hjelper og støtter meg i å kunne oppnå det jeg selv ønsker*

**Elev O:** *Jeg er født inn i en god familie, med god råd. Jeg er vokst opp på Oslo vest.*

**Elev L:** *Privilegium fordi foreldrene mine har en utdanning og hjelper meg med masse. Jeg kan reise, og har reist, masse, fordi familien min har råd til det. Aller mest tror jeg privilegiene mine har en sammenheng med økonomi, hvor i verden man blir født, hvilken familie jeg ble født inn i og hvordan jeg ser ut.*

**Elev 3:** *Jeg tenker privilegier er fordeler og relasjoner man har. Mine foreldre har en universitetsutdanning og en jobb. Det er jo et privilegium for meg at de kan hjelpe meg med skolelekser. Det er jo noe som ikke jeg har bestemt, men det er noe som er forutbestemt som gjør at jeg får et fortrinn i ulike situasjoner. Jeg er veldig påvirket av foreldrene mine. Helt siden jeg var liten så har de alltid sagt til meg hva de stemmer og hva de mener om ulike ting og vi snakker ganske ofte om ting som foregår i verden og hva vi mener om det, så jeg tror kanskje de påvirker meg ganske mye og det er jo de som er grunnen til at jeg mener noe om noe eller kanskje ikke mener noe om noe annet. Så jeg tror kanskje det er de som har påvirket meg mest, og i vennegruppen så snakker vi jo også ganske mye om ulike ting, men familien har absolutt påvirket meg til, og foreldrene mine spesielt, til hvilke meninger og holdninger jeg har til ting da*

I likhet med Berg et al. (2010) ser man her at noen strukturelle posisjoner privilegeres i form av økonomisk velstand og sosioøkonomisk status. Gullestads (2002) idé om den norske «likhetslogikken» som et tveegget sverd kommer til uttrykk i sitatene overfor. Likhetslogikken er *både* inkluderende og ekskluderende. Det er inkluderende ved at de henholdsvis beskriver det å være født i Norge som et privilegium i seg selv uten å eksplisitt trekke opp differensierende skiller i det norske «vi». Det er også ekskluderende ved at elevene plasserer seg som del av en privilegert majoritet (Gullestad, 2002). Like viktig som hva som faktisk sies, er også det som ikke sies (Kumashiro, 2002). Gjennom majoritetsposisjoneringen av seg selv trekker elevene opp implisitte skiller knyttet til hvem som ansees som en del av minoriteten og som er ikke-privilegerte. De ikke-privilegerte defineres i opposisjon til grupper som favoriseres og privilegeres i samfunnet ved at de forstås som noe annet enn den idealiserte normen (Kumashiro, 2002). I denne sammenhengen blir de ikke-privilegerte definert ved å ikke være en del av majoriteten, ved å ikke passer inn i den norske kulturen, ved å ha en annen hudfarge enn hvit og ved å ha lav sosioøkonomisk status.

#### **4.2.2 Privilegier som andregjørende**

I det foregående delkapittelet har jeg diskutert hvordan elevene definerer privilegier og hvordan de selv posisjonerer seg som privilegerte. I det følgende skal jeg se nærmere på hvordan privilegier kan fungere som en andregjøringsprosess. I tillegg til å anse seg selv som privilegerte, beskriver flere av elevene privilegier som et *knapphetsgode*:

**Elev A:** *Begrepet privilegier betyr at man har noen forutsetninger i utgangspunktet / fra starten av som gjør at det blir enklere å utføre det man ønsker, uten å støte på for mange utfordringer. Fravær av privilegier fører til at en utfordring blir enda større enn det det ellers er for noen andre*

**Elev C:** *Privilegier er å ha fordeler som gagnar deg, i motsetning til andre, i de miljøene du begir deg i*

**Elev D:** *Privilegier er at man har en rett eller rettighet til noe noen som andre ikke har/får*

**Elev K:** *Et privilegium er et relativt fortrinn, en fordel eller en ressurs enkelte har som andre ikke har. Privilegier er gjerne subtile, men ligger til grunn for mye av vårt liv.*

**Elev O:** *Privilegier for meg handler om å ha muligheter ikke alle andre har*

Forskjellsskapende kjennetegn som diskutert i forrige kapittel kan ha en bestemmende innvirkning på mennesker (Berg et al., 2010). I sitatene over understreker elevene eksplisitt at privilegier er noe som noen har, men andre ikke har. Ved å anse seg selv som privilegerte tar elevene del i en prosess de selv mener fungerer ekskluderende. Det som er muliggjørende for elevene, er potensielt begrensende for *de andre* som ikke har samme sosiale utgangspunkt (Prieur, 2002). Slike ekskluderingsprosesser kan føre til differensiering mellom «oss» og «dem» (Riese & Harlap, 2021).

I forlengelsen av å forstå privilegier som noe ikke alle kan ha opplever jeg at flere elever ser privilegier som en *stabil* størrelse som ikke alle har tilgang til. Ved å være en del av den privilegerte majoriteten kommer makt til uttrykk ved å sette grenser for hvem som har mulighet til å ta del i det stabile godet. Ved å omtale seg selv som privilegerte, snakker elevene også implisitt om hvem som ikke er det. Slike ekskluderingsprosesser kan skape minoriteter og majoriteter (Riese & Harlap, 2021).

En slik maktdynamikk knyttet til det «stabile» majoritetsprivilegiet kommer til uttrykk hos elevene i gruppeintervjuet i en opphetet diskusjon knyttet til klesstil og hvordan man skal «passe inn»:

**Elev 2:** *Når jeg ser på SKOLE, som før bare var vestkantskole og det var bare hvite gutter som gikk der, har nå vestkantgutter og folk fra andre siden av byen og overalt. Selv om det er forskjellige etnisiteter så ser alle helt like ut og det er jo feil da, men de som er minoriteter har liksom, på det som var en hvit skole, blitt en del av majoriteten. Selvfølgelig skjer det mye negativt der også, men det virker som om det er mer og mer akseptabelt der nå å komme fra forskjellige steder*

**I:** *Ja. Elev 3?*

**Elev 3:** *Jeg vil jo si egentlig jeg syntes det er litt negativt i forhold til at det virker som om de da må assimileres og glemme hele sin kultur hvis de ser helt like ut og de føler at hvis de skal gå på SKOLE så må de gå i Moncler-jakke og ha Douchebag. Jeg tenker at grunnen til at det går fint og at man lever i harmoni er fordi man blir en del av majoriteten, jeg syntes det er problemet da. Enten så er du bare din kultur eller så må du bli en del av majoritetskulturen. Jeg syntes egentlig det er problematisk at man da må, at de som kommer fra østkanten må kle seg likt som de som kommer fra vestkanten for å gå på SKOLE da. Jeg synes egentlig det er negativt, det er synd at det er det som*

*skal til enn at man får være tro til seg selv da*

**I:** *Mhm. Elev 1?*

**Elev 1:** *Akkurat det vil jeg jo si er det motsatte av mangfold, det er jo heller at de faktisk blir tvunget, eller føler seg tvunget til å tilpasse seg, det er ikke å omfavne andre kulturer på noen måte vil jeg si da*

**I:** *Mhm. Elev 3?*

**Elev 3:** *Man skal jo akseptere noen fordi de er seg selv som personer, ikke fordi du er lik som oss, da er det greit selv om du har ulik hudfarge så kan du få være med oss bare fordi du kler deg i det samme. Og bare lære liksom om minoritetskulturen vil jo være mye mer nyttig tror jeg enn at man aksepterer at noen er annerledes fordi de er litt like. Hvis minoritetskulturen må adoptere seg til majoritetskulturen, så mener jeg at det er på trynet, da har vi faila, det er jo ikke sånn vi får et mangfoldig samfunn*

**Elev 1:** *Jeg er for såvidt ganske enig. Jeg tror hvis du skal se på som en minoritet da tror jeg du konstant vil liksom leve med den tanken at, «ja vi er liksom ikke helt...», det er litt vanskelig, men hvis det er to deler da av et samfunn, en er klar majoritet og en er minoritet, så tror jeg alltid man vil ha den tanken om at «jeg er en del av minoriteten» og fordi det er to klare skiller, da tror jeg egentlig bare det skillet vil bli tydeligere og tydeligere på hva som er «de» og «oss» kan man si da*

Elev 2 trekker her opp skiller mellom majoritet og minoritet, samt hvordan *likhet* i klesstil fungerer som en inngangsbillett til å bli en del av majoriteten. Når Elev 2 legger til grunn majoritetsstilen som et uttrykk for likhet, viser eleven til hvordan majoriteten, her i form av hvite vestkantelever, har makt til å definere og konstruere *den andre*. Den andre får en mindreverdige status i form av å ikke være en del av de som sitter med definisjonsmakten (Gullestad, 2002; Jensen, 2011). Dersom *de andre* har den samme stilen som majoriteten, vil forskjellene mellom dem fortsatt være synlige. Dette reflekteres i et interseksjonelt bilde hvor *de andres* identitetsmarkører, som bosted i byen og etnisitet, blir en begrensende faktor i å få innpass i majoritetskulturen. Denne andregjøringsprosessen kan bidra til å bekrefte legitimiteten hos gruppen med makt samtidig som den setter begrensninger for

identitetskonstruksjonen til den andregjorte, ved at deres mål sees som å være som majoriteten og ikke, som Elev 3 bemerker, være tro til seg selv (Jensen, 2011). Elev 3 plasserer seg i den samme majoritetskulturen, men problematiserer sammen med Elev 1 maktdynamikken og at harmonien blant elevene oppstår ved at én av gruppene i for stor grad må tilpasse seg den andre og dette fungerer som en undertrykkende dynamikk som ikke åpner opp for mangfold. Elev 1 reflekterer også over at dette må oppleves for minoriteten som en følelse av å ikke alltid helt passe inn.

#### **4.2.3 Takknemlighetsdiskursen**

Det kommer til uttrykk at flere av elevene anser seg selv som en del av majoriteten. Ved flere anledninger reflekterer elevene rundt sin egen posisjon og hvilke privilegier som kommer som følge av dette. Mange av elevene ser på sine egne privilegier som tilfeldig fordeler som gjør dem heldige. Mange anser dem ofte som ufortjente. Dette fører til at mange av dem ønsker å uttrykke en form for takknemlighet.

**Elev H:** *Privilegier betyr fordeler man har og er født med, uten at man har gjort noe for å få dem.*

**Elev I:** *For meg betyr det takknemlighet den gode og heldige situasjonen jeg er satt i. Med den situasjonen kommer ulike privilegier andre ikke har.*

**Elev L:** *Privilegier er «fordeler» som en får «gratis». Disse privilegiene hjelper folk i mange tilfeller og kan bidra til bedre levestandard. Privilegier er basert på din situasjon og relasjon til andre og er ofte forutbestemt*

**Elev M:** *For meg symboliserer det begrepet det man er takknemlig for. Det kan derfor variere fra person til person hvilke privilegier man har*

**Elev N:** *Privilegier er ufortjente rettigheter/fordeler.*

**Elev R:** *Privilegier er å ha noen muligheter som kanskje ikke alle andre har. Kan handle om å være heldig i forhold til hvor du er født*

**Elev 3:** *Jeg tenker at det er fordeler man har som er forutbestemt da, som man ikke kan noe for, som er liksom tilfeldig utdelt*

Ved å anse egne privilegier som noe tilfeldig utdelt bidrar dette til å nøytralisere begrepet. Dette kan føre til at det å være en del av den privilegerte majoriteten oppleves som en umarkert og nøytral tilværelse (Berg et al., 2010). Gjennom å være takknemlige ser elevene privilegier som noe *uforanderlig* «som bare er sånn» og har vært sånn over tid (Kumashiro, 2002). En slik takknemlighetsdiskurs kommer tydelig til uttrykk i gruppeintervjuet:

**Elev 1:** *Bare det å bli født i Norge, det er jo 1000 privilegier i seg selv akkurat det der, utover det føler jeg at det henger veldig mye sammen med, jo flere privilegier vi har jo viktigere er det at man faktisk, hva skal man si, er takknemlig over det. Det er jo veldig viktig for mennesker som er født eller oppvokst som meg da, og tenker over det, tenker over hvor heldig man faktisk er, det tror jeg hjelper, det hjelper veldig med å kunne se at man selv er heldig, men også anerkjenne at ikke alle er like heldige*

**Elev 3:** *Jeg er veldig enig med Elev 1, at man må være veldig takknemlig fordi det er veldig ofte at de som har mange privilegier tar det veldig for gitt og det er jo det som er hele poenget med privilegier er jo at dette er noe, det hadde jo ikke vært et privilegium hvis ikke det hadde vært sånn, at ikke alle hadde det. Så ja, jeg tror veldig mange også tar det for gitt og meg inkludert, det er flere ganger jeg blir sur for ting og så er det sånn «Herregud, tenk deg om, hvorfor ble du sur på dette nå? Du er egentlig dritheldig, du må egentlig skjerpe deg».*

Elevene skisserer privilegier som en statisk størrelse og at et privilegium nettopp er et privilegium ved å være et knapphetsgode. Det er noe man ikke kan gjøre noe med og som er flaks. Elevene viser stor bevissthet til egne privilegier og sin egen posisjon. Derimot er det få av dem som reflekterer over hvordan denne dynamikken er urettferdig og kan være et utgangspunkt for endringsprosesser for å skape mer likhet i klasserommet.



## 5. Avsluttende diskusjon

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for undersøkelsens hovedfunn. Deretter vil bruke funnene til å se nærmere på hvilke pedagogiske tilnærminger man kunne benyttet i møte med elevgruppen jeg har undersøkt. Til slutt kommer jeg med forslag til videre forskning

### 5.1 Hovedfunn

For å svare på problemstillingen *Hvordan forstår et utvalg elever på videregående skole begrepet mangfold og på hvilke måter knytter elevene forståelsene sine til privilegier?* benyttet jeg et kvalitativt forskningsdesign. Med dette fikk jeg et bredt og et dypt innblikk elevenes forståelser og refleksjoner knyttet til mangfold og privilegier.

Som følge av det første forskningsspørsmålet *Hvilke forståelser av og refleksjoner rundt mangfold legger et utvalg elever til grunn?* vokser det frem tre hovedfunn. For det første finner jeg at elevene legger til grunn ulike mangfoldsforståelser. Noen av elevene benytter en *bred* mangfoldsforståelse (Jammeh, 2019) hvor de legger til grunn en forståelse av mangfold som noe som inneholder alle menneskelige variasjoner og sosiale kategorier. Mangfold sees som et begrep hvor hvert individ forstås som unikt (Lund, 2018). I forlengelsen av å forstå mangfold som menneskelig variasjon tillegger flere elever begrepet en positiv og harmonisk betydning. En slik forståelse av mangfold kan bidra til å dekke over motsetninger og maktdynamikker som finnes i mangfoldet (Borchgrevink & Brochmann, 2008; Haugen, 2021; Westrheim & Hagatun, 2015). Til tross for at flere elever bruker en bred mangfoldsforståelse, bruker elevene en smal mangfoldsforståelse hvor de forstår mangfold som noe knyttet til etnisitet og kultur (Jammeh, 2019). Dette føyer seg inn i den offentlige mangfoldsdiskursen som i stor grad bruker begrepet om flerkultur og etnisitet (Røthing & Bjørnstad, 2015; Westrheim & Hagatun, 2015). En slik smal forståelse av mangfold kan bidra til å opprettholde stereotyper. Jeg finner også at elevene veksler mellom en smal og en bred mangfoldsforståelse og hvor det kommer til uttrykk at elevene veksler mellom to ulike mangfoldsdiskurser.

For det andre knytter elevene mangfoldsbegrepet til identitetskonstruksjon og tilhørighet. De viser til egne identiteter som sosialkonstruktivistisk konstruerte ved å fremsette viktige aspekter ved seg selv som aktive valg de har tatt (Prieur, 2002). Dette kan illustrere at elevene står i en maktposisjon i form av å ha frihet til å velge identitetsmarkører. I forlengelsen av dette reflekterer også elevene over hvordan aspekter ved identiteten deres forhandles i ulike

kontekster og hvor de opplever å bli representanter for noe de ikke står inne for. I et interseksjonelt perspektiv kan dynamikkene elevene beskriver være et uttrykk for ulike aspekter ved elevene får ulik status i ulike sosiale arenaer (Crenshaw, 1989). Denne identitetsforhandlingen gir et bilde på hvordan de oppfatter det som problematisk å bli møtt med forutinntattheter og fordommer av andre. I forlengelsen av dette viser oppgavens tredje funn at elevene benytter den samme problematiske dynamikken som en andregjøringsprosess overfor andre. I diskusjoner knyttet til mangfold på skolen tegner elevene opp et skille mellom linjene på skolen og hvordan dette skillet illustrer en minoritets- og majoritetsdynamikk, hvor de identifiserer seg selv som majoritetens «vi», men yrkesfag er «de andre». Maktdynamikken som kommer til uttrykk her legger til grunn en essensialistisk forståelse av *de andre* (Prieur, 2002)

Som følge av det andre forskningsspørsmålet *På hvilke måter knytter elevene mangfoldsforståelsene sine til privilegier?* kommer også tre hovedfunn til syne. For det første anser elevene seg selv som privilegerte i form av hvilken nasjonalitet, hudfarge og sosioøkonomisk status de har. Ved å beskrive seg selv som norske, hvite og med høy sosioøkonomisk bakgrunn plasserer de seg som en del av den norske majoriteten. Ved å trekke opp et slikt skille kan sosiale hierarkier mellom norsk/ikke-norsk opprettholdes (Riese & Harlap, 2021). Dette tegner opp et bilde av at i det mangfoldige Norge er det visse sosiale statuser som privilegeres og elevene i utvalget er en del av denne sosiale statusen. Ved å definere seg selv, definerer de også hvem som *ikke* tar del i disse privilegiene.

For det andre fungerer privilegier som andregjørende, særlig i form av at elevene forstår privilegier som et stabilt knapphetsgode som kun noen i samfunnet har mulighet å være en del av. Denne forståelsen kan virke ekskluderende ved at det som er muliggjørende for elevene, er potensielt begrensende for *de andre* som ikke har samme sosiale utgangspunkt (Prieur, 2002). Slike ekskluderingsprosesser kan føre til differensiering mellom «oss» og «dem» (Riese & Harlap, 2021). Som en del av majoritetskulturen definerer elevene også klesstil som en vei inn for minoriteter til å bli en del av majoriteten. Dersom *de andre* har den samme stilen som majoriteten, vil forskjellene mellom dem fortsatt være synlige. Dette reflekteres i et interseksjonelt bilde hvor *de andres* identitetsmarkører, som bosted i byen og etnisitet, blir en begrensende faktor i å få innpass i majoritetskulturen.

For det tredje opplever flere av elevene at egne privilegier er tilfeldige og ufortjente fordeler som gjør dem heldige. Dette fører til at mange av dem ønsker å uttrykke en form for takknemlighet. Denne takknemlighetsdiskursen bidrar til å nøytralisere privilegiumsbegrepet. Gjennom å være takknemlige ser elevene privilegier som noe *uforanderlig* «som bare er sånn» og har vært sånn over tid (Kumashiro, 2002). Elevene viser stor bevissthet til egne privilegier og sin egen posisjon. Derimot er det få av dem som reflekterer over hvordan denne dynamikken er urettferdig og kan være et utgangspunkt for endringsprosesser for å skape mer likhet i klasserommet.

## **5.2. Pedagogiske tilnærminger til mangfoldskompetanse**

Læreplanen legger føringer for hva elever skal lære og hvilke kunnskaper elever skal ta med seg inn i fremtiden (Hovdenak, 2013; Mikkelsen, 2013). Kunnskapen skolen videreformidler er dog ikke nøytral og alle lærere jobber innenfor en sosial orden (Stanley, 2015). Dersom utdanning kun har en sosialisierende funksjon, vil elevene overta en sosial orden uten å nødvendigvis stille kritiske spørsmål (Biesta, 2009). Elevene tar også del i denne sosiale ordenen. Ved å ta i bruk innsikt i elevenes livsverden og deres forståelser av mangfold og privilegier, kan man bruke dette som et utgangspunkt for å vite hvilke spørsmål man skal stille i samfunnsfagundervisningen. Skolens har en subjektiverende funksjon hvor de kan stille spørsmål ved den sosiale orden og med dette også utfordre det elevene oppfatter som riktig kunnskap om verden (Biesta, 2009; Børhaug, 2005). Elevene skal utfordres og lære seg å stille seg kritisk til det bestående og det de oppfatter som nøytral kunnskap om verden. Elevene viser til mange eksempler på hvordan det eksisterer majoriteter og minoriteter, samt sosiale posisjoner med privilegier og ikke privilegier. Så lenge diskriminerende og urettferdige praksiser eksisterer i samfunnet eksisterer har skolen et «moralsk imperativ» til å arbeide med å endre det bestående (Stanley, 2015).

Denne oppgaven gir ikke innsikt i undervisningspraksiser elevene har tatt del i, men kunnskapen elevene viser om mangfold og privilegier er allikevel relevant i en skolekontekst. Verken samfunnsfaget eller skolen kan diktere hvordan ungdommer ser samfunnet rundt seg, enn undervisningen kan fungere som en brikke i elevenes kunnskaps- og holdningsbygging (Børhaug, 2005). Gjennom kritisk mangfoldskompetanse kan elever få om og perspektiver på sosiale kompleksiteter.

Elevene trekker tydelige skiller opp mellom seg selv og andre. Ved å benytte en undervisning *for* den andre, kan disse skillene trekkes opp i enda større grad (Kumashiro, 2002). Man skaper heller en stor bevissthet knyttet til hvem den andre er, heller å legge til rette for endringsprosesser som kan bygge ned skillene mellom oss og dem. Ved å benytte undervisning *om* den andre kan elever få innblikk «de andres» historier. Det virker dog på meg som elevene er veldig reflekterte, også knyttet til hva andregjøringsprosesser kan føre til. Denne typen tilnærming kan ende opp med å slå inn åpne dører og ikke utfordre elevenes posisjoner. Elevene er svært bevisste, men i mindre grad kritiske til egen sosial posisjon. Ved å ta i bruk undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring kan elevene få mulighet til å se innover og kritisk undersøke den andregjørende dynamikken de legger til grunn når de snakker om mangfold. Her kan de også få utfordret takknemligheten de utviser overfor egne privilegier og hva som kan endre disse. Den siste tilnærmingen til Kumashiro mener jeg er et større samfunnsmandat som kan implementeres i læreplanene slik at lærere blir pålagt å jobbe aktivt med endringsprosesser i samfunnsfag.

### **5.3 Forslag til videre forskning**

I LK20 understrekes det at skolen skal ta hensyn til elevmangfoldet slik at alle opplever tilhørighet i skolen og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). For at mangfoldsbegrepet ikke blir uangripelig og vanskelig å anvende i undervisning, så er det viktig at lærere opparbeider seg en bevissthet knyttet til mangfold (Westrheim & Hagatun, 2015). Ved å sette elever i fokus for skoleforskning kan man få innsikt i deres livsverden og legge grunnlag for en fremtidig undervisning som bygger på deres forståelser og erfaringer. Elevenes innsikter er viktig å ta med seg inn i virket som lærer. Ved å møte klasserommet med et åpent perspektiv på mangfold og et kritisk blikk på privilegier kan man ta tak i maktdynamikker i elevmangfoldet og arbeide for å skape et klasserom hvor alle elever har respekt for mangfoldet det omgir seg i, og hvor alle elever opplever å kunne konstruere sin egen identitet og oppleve tilhørighet.

Ved at jeg gjorde flere metodiske endringer underveis i prosessen medførte dette at datamaterialet jeg benytter meg av i utgangspunktet var ment som en del av et større metodisk opplegg. Derfor tar undersøkelsen for seg en mer åpen tolkning av begrepet uten å sette det i et undervisningsperspektiv. Ettersom det i det opprinnelige opplegget var jeg som skulle gjennomføre et undervisningsopplegg, skulle jeg i etterkant av denne intervjuingen stille

spørsmål ved hvorvidt undervisningsoppleggets hadde innvirkning på forståelsene deres. Det opprinnelige opplegget kan dermed fungere som utgangspunkt for videre forskning. Ved å stille de samme spørsmålene som jeg stiller i surveyen og gruppeintervjuet, i tillegg til å gjennomføre et undervisningsopplegg myntet på å utvide og utfordre elevenes begrepsforståelser, kan man skape diskusjoner i elevgruppen knyttet til deres egne identitetsposisjoner og privilegier de har, samt hvilke implikasjoner det kan ha for holdningene og handlingene deres. For å kontrastere funnene i denne undersøkelsen, ville det vært interessant å stille de samme spørsmålene til en annen elevgruppe, særlig den elevgruppen som elevene i utvalget definerer som *de andre*. I denne undersøkelsen illustreres bare én av maktdynamikkene, men ved å inkludere flere forståelser og refleksjoner kunne man sett maktdynamikker i sammenheng. Skoler i Oslo blir en mer og mer segregerte med tanke på sosioøkonomisk bakgrunn (Serediak & Helland, 2020). Hva slags kontekst vil dette skape for diskusjon av mangfold, privilegier, tilhørighet og andregjøring? Framtidig forskning på mangfold burde inkludere sosioøkonomiske perspektiver og kontekster for å få et helhetlig bilde på mangfoldsdynamikker man undersøker.

# Litteraturliste

- Abuawad, R. (2019). Kultursensitiv undervising. En studie om å anerkjenne og anvende elevers kultutrelle og språklige bakgrunn som ressurs i et mangfoldig klasserom. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Befring, E. (2015a). Forskningsetikk. I E. Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28–35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2015b). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (1.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2015c). Vitenskapelige tradisjoner og verdier. I E. Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 20–27). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, A.-J., Flemmen, A. B., & Gullikstad, B. (2010). Innledning: Interseksjonalitet, flertydighet og metodologiske utfordringer. I A.-J. Berg, A. B. Flemmen, & B. Gullikstad, *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet* (s. 11–37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21.
- Boeije, H. (2010). Principles of qualitative analysis. I H. Boeije, *Analysis in qualitative research* (s. 76–92). London: SAGE.
- Boler, M., & Zembylas, M. (2003). Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference. I P. P. Trifonas (Red.), *Pedagogies of Difference. Rethinking Education for Social Change* (s. 110–136). New York; London: RoutledgeFalmer.

- Borchgrevink, T., & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, 117(3), 22–31.  
idunn.no. <https://doi.org/10.18261/ISSN1890-0690-2008-03-04>
- Burner, T., & Biseth, H. (2016). A Critical Analysis of an Innovative Approach: A Case of Diversity in Norwegian Education. *SAGE Open*, 6(4).  
<https://doi.org/10.1177/2158244016680689>
- Børhaug, K. (2005). *Hvorfor samfunnsfag? I L. Aase, A.-B. Fenner, & K. Børhaug, Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv. Bergen: Fagbokforlaget.*
- Creamer, E. G. (2016). A primer about Mixed Methods Research in an Educational Context. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(8), 1–13.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1).
- Creswell, J. D., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Debatten. (2021, november 2). I 2.NOV. - Er indianerkostyme greit? NRK.  
<https://tv.nrk.no/serie/debatten/202111/NNFA51110221/avspiller>
- Dembra. (2021). *Dembra Norge – Mot utenforskap og hat i skolen. Dembra Norge.*  
<https://dembra.no/no/>
- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg. (s. 177–213). Oslo: Abstrakt forlag.*
- Ezzati, R. T., & Erdal, M. B. (2018). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*, 18(3).

- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg, Mange ulike metoder (s. 37–56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2015). Kvalitativ metode. I Forskningsetisk bibliotek (FBIB). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ metode/>
- Fjeldstad, D. (2013). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap—Og litt til. I H. Fladmoe & R. Mikkelsen (Red.), Lektor—Adjunkt—Lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning. (2.utg, s. 251–272). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fladmoe, H., & Mikkelsen, R. (2013). Inn i læreryrket. I H. Fladmoe & R. Mikkelsen (Red.), Lektor—Adjunkt—Lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning. (2.utg, s. 15–23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Freire, P. (2003). De undertryktes pedagogikk. Oslo: De norske bokklubbene.
- Fylkesnes, S. (2019). Patterns of racialised discourses in Norwegian teacher education policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy*, 34(3), 394–422. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1482503>
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70.
- Grønmo, S. (2016). Å analysere kvalitative data. I S. Grønmo, Samfunnsvitenskapelige metoder (2.utg, s. 265–287). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002). Det norske sett med nye øyne—Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, I. B. (2021). Emitted and omitted discourses on diversity – time to admit privilege, race and power? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 7.  
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2243>



- Hermansen, A. S., & Birkelund, G. E. (2015). The Impact of Immigrant Classmates on Educational Outcomes. *Social Forces*, 94(2), 615–642.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg, s. 179–202). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2013). Skole, samfunn og individ. I H. Fladmoe & R. Mikkelsen (Red.), *Lektor—Adjunkt—Lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. (2.utg, s. 53–69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hunter, M. A. (2008). Cultivating the art of safe space. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 13(1), 5–21.  
<https://doi.org/10.1080/13569780701825195>
- Inntakskontoret. (2020). Poengtabeller for videregående skoler i Oslo. Inntakskontoret, Oslo Kommune. <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/videregaende-skole/soke-videregaende-skole/poenggrenser-videregaende-skoler/#gref>
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Jammeh, B.-V. (2019). Mangfoldskompetanse i samfunnsfag. Læreres forståelser og erfaringer med mangfold og mangfoldskompetanse. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Jansen, H. (2010). View of The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11.(2). [https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1450/2946?utm\\_source=buffer&utm\\_campaign](https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1450/2946?utm_source=buffer&utm_campaign)

aign=Buffer&utm\_content=bufferfdd7a&utm\_medium=twitter?utm\_source=buffer&utm\_campaign=Buffer&utm\_content=bufferfdd7a&utm\_medium=twitter

Jensen, S. Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*, 2(2), 63–78. <https://doi.org/10.7146/qs.v2i2.5510>

Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277–316). Los Angeles: Sage.

Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsmalingsmetoder. I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (3.utg). London: SAGE.

Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Larsen, A. K. (2017). Analyse av data & Tolkning av data. I A. K. Larsen, *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 87–102. [https://doi.org/DOI:  
https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608](https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608)

Lødding, B., Rønsen, E., & Wollscheid, S. (2018). Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene. Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold. Nordisk institutt for studier av

- innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2493141>
- Mangfoldsprisen. (2021). Mangfoldsprisen 2021. <https://www.mangfoldsprisen.no/>
- Meld. St. 6. (2012). En helhetlig integreringspolitikk Mangfold og fellesskap. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Meld. St. 20. (2012). På rett vei—Kvalitet og mangfold i fellesskolen. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28. (2015). Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet.
- Mikkelsen, R. (2013). Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06). I H. Fladmoe & R. Mikkelsen (Red.), Lektor—Adjunkt—Lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning. (2.utg, s. 71–87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nadim, M. (2017). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere. I A. Midtbøen, K. Steen-Johnsen, & K. Thorbjørnsrud (Red.), Boundry Struggles. Contestation of Free Speech in the Norwegian Public Sphere (s. 229–259). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU. (2015). Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyléhn, J., & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». Norsk pedagogisk tidsskrift, 99(03–04), 307–318. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04->

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 22(4), 329–351. idunn.no. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2014-04-01>
- OXLO. (2020). Oslo kommune. <https://www.oslo.kommune.no/oxlo/>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 Pt 2), 1189–1208.
- Patton, M. Q. (2015). *Data Collection Decisions*. I *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4.utg). Los Angeles: Sage.
- Prieur, A. (2002). Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *KONTUR*, 6, 4–12.
- Riese, H., & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 132–146.
- Rogstad, J., & Bjørnset, M. (2021). Unge i Flyt. Om et livsmestringsprogram for ungdom på 10.trinn. (NOVA Rapport 4/21). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2768039>
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silvermann, *Qualitative Research* (s. 31–46). Thousand Oaks: Sage.
- Røthing, Å. (2014). Kjønn, normer og identiteter i skolen. I L. Wittek & J. H. Stray (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*, 3.

- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk»—En inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenking. Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å., & Bjørnstad, E. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(03–04), 163–167.
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Schwandt, T. (2007). *The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry* (3.utg). Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412986281>
- Serediak, O., & Helland, H. (2020). Inntak til Oslos videregående skoler. Analyse av simulerte inntaksmodeller (OsloMet Skriftserie Nr. 2020/1). OsloMet. <https://skriftserien.hioa.no/>
- Stanley, W. B. (2015). Social studies and the social order: Transmission or transformation? I W. C. Parker (Red.), *Social Studies Today: Research and Practice* (s. 17–24). New York: Routledge.
- Strategi 2030—Universitetet i Oslo. (2020). *Strategi 2030*. <https://www.uio.no/om/strategi/strategi-2030/index.html>
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1).
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Læreplan i samfunnskunnskap fellesfag vg1/vg2 (Nr.

SAK01-01). Udir. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01?lang=nob>

van Middelkoop, D., Ballafkih, H., & Meerman, M. (2017). Understanding diversity: A Dutch case study on teachers' attitudes towards their diverse student population. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1.

<https://doi.org/10.1186/s40461-016-0045-9>

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125–139. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128>

Westrheim, K., & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? - Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(03–04), 168–180. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>

Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon—Om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppetudier. I A.-M. Sellerberg & K. Fangen (Red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wilkinson, S., & Silvermann, D. (2004). Focus group research. I *Qualitative Research: Theory, Method and practice* (2.utg). London: SAGE.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Gruppeintervju 1 (ca. 45 min):

#### Introduksjon

- Tusen takk for at dere deltar!
- Info om prosjektet
  - o Jeg heter Ingvild. Jeg går på lektorprogrammet på Universitetet i Oslo og skriver masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk
  - o Jeg skal skrive om hvordan samfunnsfag kan lære elever om *mangfold* og *privilegier*. Formålet er å finne ut hvordan elever forstår og reflekterer rundt begrepene *mangfold* og *privilegier* og hvordan samfunnsfagundervisning kan være en arena hvor man kan oppnå kunnskap om denne tematikken.
  - o For å finne ut av dette skal jeg skal observere gjennomføringen av et undervisningsopplegg utviklet av Dembra, dele ut en liten, anonym surveyundersøkelse til hele klassen og gjennomføre to gruppeintervjuer med dere
- VIKTIG: Informert samtykke
  - o Har alle skrevet under?
  - o Etersom du har valgt å delta i prosjektet skal jeg intervjuer denne gruppen to ganger og det vil ta ca. 1,5 - 2 timer til sammen, begge gangene over Zoom
  - o Gruppeintervjuene inneholder spørsmål om *mangfold* og *privilegier* og jeg ønsker at du bidrar med innspill og refleksjoner rundt denne tematikken. Dersom det dukker opp spørsmål du ikke ønsker å svare på så er det ingen tvang om å bidra. Det er ingen krav om at du må ha satt deg inn i tematikken på forhånd og deltakelsen vil heller ikke påvirke resultatet ditt i programfaget på noen som helst måte.
  - o Det er frivillig for deg å delta i prosjektet og både du og skolen din vil være helt anonym. Det vil absolutt ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Du kan trekke deg muntlig, skriftlig eller elektronisk (via e-post). Dersom du trekker deg vil dette ikke påvirke ditt forhold til skolen du går på eller læreren din.
  - o Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som du gir under gruppeintervjuene. For å sikre at ingen andre får vite hvem du er, heller ikke veilederen min, vil navnet ditt bli endret og gjort om til en kode. Skolen din vil også anonymiseres.
  - o Du kan få innsyn i opplysninger om deg selv når som helst underveis i prosjektet. Ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes i publikasjonen
- Ved innhentet samtykke: Er det greit for deg at jeg tar lydopptak av samtalen?
- Noen spørsmål før vi setter i gang?

- Hva betyr *mangfold* for dere?

*Hjelp: ulikhet hos mennesker, diversitet, ulike typer, på hvilke måter kan man være forskjellig?*

- På hvilken måte er Norge et mangfoldig samfunn?

*Hjelp: tenk på svaret ditt over, opplever du Norge som et mangfoldig samfunn, hvordan da?*

- Er deres klasse mangfoldig? Hvordan?

*Hjelp: trenger ikke utlevere noen, er det mange ulike typer mennesker i klassen din? Hvordan er de forskjellige?*

- Jobber dere med mangfold i Sosialkunnskap?

*Hjelp: kan du huske om dere gjorde det i VG1 eller VG2? Kan dere tenke noen temaer som egentlig handler om mangfold?*

- Hvordan kan mangfold føre til at det finnes majoriteter og minoriteter?

*Hjelp: ettersom det er mange ulike mennesker i samfunnet, kan det gjøre at noen blir en majoritet og noen en minoritet? Hvorfor skjer dette tror du?*

- Har man det forskjellig hvis man er del av en majoritet eller en minoritet?

*Hjelp: er hverdagen din og livet ditt forskjellig hvis du er majoritet og minoritet? Hvordan?*

- På hvilken måte kan man tilhøre majoritet eller minoritet på denne skolen? Finnes det en eller flere måter å være minoritet på? Hvorfor tror du det er sånn?

*Hjelp: Noen grupper som kanskje representerer majoriteten og noen minoriteten på skolen din. Tenk utover etnisitet*

- Hvilke grupper opplever dere at dere tilhører?

*Hjelp: føler du at du tilhører en gruppe mennesker som ligner deg selv? Hvordan er dere like?*

- Opplever du at tilhørigheten din påvirker holdningene dine og hvordan du er mot andre mennesker? Hvordan da?

*Hjelp: føler du at din gruppe/ gruppen du tilhører påvirker hva du mener og hvordan du ser på andre mennesker? Hvordan da?*

- Opplever du at tilhørigheten din påvirker hvordan andre behandler deg?

*Hjelp: føler du at din gruppe/ gruppen du tilhører påvirker hvordan folk er mot deg? Hvordan da?*

- Hva betyr *privilegier* for dere?

*Hjelp: et gode, noe som kommer godt med, en positiv verdi, er det å være hvit et privilegium? Er det å bo i Norge et privilegium?*

- Hvilke privilegier har dere, tror dere?

Ved avslutning av intervjuet:

- Har du noe mer du vil legge til?
- Gjenta punktene fra informasjonsskrivet knyttet til anonymitet, innsyn, retting og sletting av data.



## Vedlegg 2: Survey

Hei!

Jeg er en masterstudent ved Universitetet i Oslo som skriver masteroppgave om samfunnsfag. I oppgaven min ønsker jeg å finne ut av hvordan elever forstår begrepene *mangfold* og *privilegier*. I den forbindelse får du denne spørreundersøkelsen av læreren din. Jeg ønsker at du svarer så åpent og ærlig på spørsmålene som du kan. Ingen svar er riktig eller gale. Svarene dine er helt anonyme, så du trenger ikke å skrive navnet ditt. Tusen takk for hjelpen!

**Hva betyr begrepet *mangfold* for deg?**

**Er Norge et mangfoldig samfunn? Hvordan?**

**Hva betyr begrepet *privilegier* for deg?**

**Hvilke privilegier har du, tror du?**

Med vennlig hilsen,  
Ingvild Gjone Holter

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv/ Samtykkekjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Mangfoldskompetanse i samfunnsfag: Elevers forståelser av mangfold og privilegier i samfunnet og i klasserommet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan du forstår begrepene *mangfold* og *privilegier* og på hvilken måte forståelsen av disse begrepene kan påvirke deg. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette forskningsprosjektet inngår i en masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo (UiO). Jeg ønsker å finne ut av hvordan samfunnsfag i skolen kan være med på å bidra til å lære elever om *mangfold* og *privilegier*. Dette vil jeg undersøke ved å snakke med elever om hvordan mennesker kan ha forskjellige tilhørigheter og hvordan disse tilhørighetene kan prege deres holdninger og handlinger, både i samfunnet og i klasserommet.

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan elever forstår og reflekterer rundt begrepene *mangfold* og *privilegier* og hvordan samfunnsfagundervisning kan være en arena hvor man kan oppnå kunnskap om denne tematikken. Jeg ønsker å observere gjennomføringen av et undervisningsopplegg utviklet av Dembra, dele ut en liten, anonym surveyundersøkelse til hele klassen, samt gjennomføre to gruppeintervjuer med deg og noen medelever for å høre deres refleksjoner knyttet til disse begrepene.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig for masteroppgaven og min veileder er professor Claudia Lenz ved MF Vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som lektorstudent er jeg svært opptatt av å få med elevers stemmer når man forsker på tema mangfold - derfor spør jeg deg! Til dette forskningsprosjektet ønsker jeg å samle en liten gruppe elever (fem-seks stk) som tar et av de samfunnsfaglige programfagene Politikk- og

menneskerettigheter, Samfunnsgeografi, Sosialkunnskap eller Sosiologi og Sosialantropologi på VG3 til et fokusgruppeintervju før og etter Dembraundervisningen. For å rekruttere deltakere sender jeg en e-post til skoleledere som kan bistå meg i å rekruttere deltakere, både lærere og elever tilknyttet de samfunnsfaglige programfagene.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger delta i prosjektet, innebærer det at du, sammen med en liten elevgruppe blir med på to gruppeintervjuer. Gjennomføringen av de to intervjuene vil ta ca. to timer til sammen.

Gruppeintervjuene inneholder spørsmål om *mangfold og privilegier* og jeg ønsker at du bidrar med innspill og refleksjoner rundt denne tematikken. Under intervjuet vil det komme spørsmål om hvordan din bakgrunn påvirker holdningene dine og hvordan du behandler og blir behandlet av andre mennesker, du kan selv velge om du ønsker å svare og hva du ønsker å dele. Det er ingen krav om at du må ha satt deg inn i tematikken på forhånd og deltakelsen vil heller ikke påvirke resultatet ditt i programfaget på noen som helst måte. Jeg kommer til å gjøre lydopptak og ta notater.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig for deg å delta i prosjektet og både du og skolen din vil være helt anonym. Det vil absolutt ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Du kan trekke deg muntlig, skriftlig eller elektronisk (via e-post). Dersom du trekker deg vil dette ikke påvirke ditt forhold til skolen du går på eller læreren din.

Forskningen kommer til og gjennomføres i løpet av skoledagen, så dersom du velger å delta vil du blitt tatt ut av undervisningen i tidsrommet vi gjennomfører gruppeintervjuene. Dette vil være avtalt med læreren din i forkant og du vil ikke få fravær.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som du gir under gruppeintervjuene. For å sikre at ingen andre får vite hvem du er, heller ikke veilederen min, vil navnet ditt bli endret og gjort om til en kode. Skolen din vil også anonymiseres.

Jeg kommer til å ta lydopptak gjennom UiOs diktafon-app på mobilen min. Av sikkerhetsgrunner er det ikke mulig å avspille lydopptaket direkte fra telefonen fordi det krypteres og kan kun spilles av etter innlogging på UiOs Nettskjema. Lydopptakene lagres dermed ikke på min telefon. Etter at gruppeintervjuene er gjennomført, vil jeg umiddelbart høre på opptakene og skrive ut det dere har sagt (transkribere). Etter transkriberingen vil jeg umiddelbart slette lydopptakene i Nettskjema.

Du kan få innsyn i opplysninger om deg selv når som helst underveis i prosjektet. Du skal kunne se transkripsjon av lydopptakene, notater og kunne lese gjennom oppgaven før den leveres inn, samt

etter den er levert. Innsynet åpner for at du kan få rettet opplysninger om deg selv når som helst i prosjektperioden. Dette gjør du ved å opplyse om eventuelle uriktige opplysninger om deg selv og hva du opplever er den riktige opplysningen. Jeg er dermed ansvarlig for å rette disse opplysningene. Hvis du trekker samtykket, vil alle opplysninger om deg slettes.

Ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes ved månedsskiftet juni/juli 2021. Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Lydopptaket av deg vil slettes rett etter at jeg har transkribert det. Ved prosjektets slutt vil eventuelle personopplysninger om deg bli slettet og fjernet fra alle tidligere lagrede steder. Den endelige masteroppgaven vil publiseres på [www.duo.uio.no](http://www.duo.uio.no).

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo - Institutt for lærerutdanning og skoleforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo - Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Claudia Lenz (veileder, epost: [claudia.lenz@mf.no](mailto:claudia.lenz@mf.no)) eller Ingvild Gjone Holter (telefon: 99 58 67 01, e-post: [ingvilgh@student.uv.uio.no](mailto:ingvilgh@student.uv.uio.no))
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye (telefon: 90 82 28 26, e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Claudia Lenz

(Veileder)

Ingvild Gjone Holter

(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Mangfoldskompetanse i samfunnsfag: Elevers forståelser av mangfold og privilegier i samfunnet og i klasserommet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i to gruppeintervjuer
- å delta i gjennomføringen av et undervisningsopplegg
- at det jeg sier tas opp med lydopptaker og transkriberes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2021.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



# NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Mangfoldskompetanse i samfunnsfag: Elevers forståelser av mangfold og privilegier i samfunnet og i klasserommet.

### Referansenummer

710580

### Registrert

24.08.2020 av Ingvild Gjone Holter - ingvilgh@uio.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Claudia Lenz, claudia.lenz@mf.no, tlf: 98841521

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ingvild Gjone Holter, ingvilgh@student.uv.uio.no, tlf: 99586701

### Prosjektperiode

01.09.2020 - 15.12.2021

### Status

16.06.2021 - Vurdert

Vurdering (3)

---

16.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 16.06.2021.

Vi har nå registrert 15.12.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (15.06.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland  
Svensen Lykke til videre med prosjektet!

02.09.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.09.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.09.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

28.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 28.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse, politisk oppfatning, religion og filosofisk overbevisning og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for åoppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)